

**”...JOSKUS SITÄ OIKEIN ELÄYTYY SIIHEN MUSIIKKIIN...”
SOITTAMISEN MOTIVAATIO YLIVIESKALAISILLA 14–15-VUOTIAILLA
MUSIIKKIOPISTON OPPILAILLA**

Soile Tikka
Pro gradu -tutkielma
Musiikkikasvatus
30.5.2005
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Musiikin laitos
Soile Tikka	
”...joskus sitä oikein eläytyy siihen musiikkiin...” Soittamisen motivaatio ylivieskalaisilla 14–15-vuotiailla musiikkiopiston oppilailla	
Musiikkikasvatus	Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2005	120 s. + liite
<p>Tutkimukseni lähtökohtana on ollut musiikkiopistossa tapahtuvan soitonopiskelun mielekkyyden löytäminen sekä oppilaan että myös opettajan näkökulmasta. Tutkimus pyrkii selvittämään, mikä oppilaita innostaa ja motivoi soitonopiskelussa; mikä saa oppilaan aloittamaan soittoharrastuksen ja mikä saa innostuksen jatkumaan. Pohdin myös sitä, miten soitonopetusta musiikkiopistossa voisi kehittää niin, että se vastaisi sekä oppilaan että opettajan odotuksiin.</p> <p>Tutkimusmetodinä olen käyttänyt teemahaastattelua. Olen haastatellut kymmentä Ylivieskan seudun musiikkiopistossa opiskelevaa 14–15-vuotiasta oppilasta ja pyrkinyt eläytymään heidän asemaansa ja elämäntilanteeseensa sekä kokemuksiinsa musiikinopiskelusta. Tutkimukseni on kvalitatiivinen haastattelututkimus, se edustaa fenomenologista tutkimusta ja sijoittuu musiikkikasvatuksen kentällä motivaatiotutkimuksen alueelle. Oman värinsä tutkimustuloksiin antavat Ylivieskan seudulla vahvana elävät lestadiolaiset herätysliikkeet.</p> <p>Haastatellut nuoret kokevat tärkeimmiksi soittoharrastuksen motivaatiota ylläpitäviksi tekijöiksi soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin sekä soitettavaan ohjelmistoon perustuvat motiivit. Useimmat haastatelluista haluavat soittaa yksinomaan klassista musiikkia. Toinen tärkeä motivaatioryhmä on suoritus- ja saavutusmotiivit, etenkin hallintamotiivi. Osaamisen tunne ja uuden oppiminen ovat välttämättömiä tekijöitä soittoinnostuksen jatkumiselle. Tutkinto- ja esiintymistilanteita nuoret eivät koe erityisen mieluisina, mutta ne motivoivat harjoittelemaan. Myös vuorovaikutukseen perustuvilla motiiveilla on tärkeä merkitys. Vanhempien kannustus ja sisarusten antama malli edesauttavat soittoharrastuksen jatkumista, ja luottamuksellinen suhde soitonopettajaan on hyvin tärkeää, etenkin tytöille. Suuren orkesterin sijasta olisi innostavampaa saada soittaa pienessä, kavereiden kanssa muodostetussa yhtyeessä. Soittamisen motivaatiota alentaviksi tekijöiksi mainitaan epämieluisat kappaleet, tyytymättömyys opettajaan, osaamattomuuden tunne tai palautteen puute opettajalta sekä yksinkertaisesti ajan puute ja se, että muut harrastukset tuntuvat tärkeämmiltä.</p>	
Asiasanat: motivaatio, soittaminen, musiikkiopisto, nuoruusikä, lestadiolaisuus	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	

1 JOHDANTO	3
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 OPETTAJANA YLVIESKAN SEUDUN MUSIIKKIOPISTOSSA	7
2.2 MUSIIKKIOPPILAITOSTEN OPETUSSUUNNITELMASTA.....	9
2.2.1 <i>Opetussuunnitelman perusteista</i>	9
2.2.2 <i>YSMO:n opetussuunnitelmasta</i>	10
2.3 YLVIESKAN SEUDUN OMINAISPIIRTEITÄ	11
2.3.1 <i>Herätysliikkeiden vaikutus</i>	12
2.3.2 <i>Herännäisyydestä</i>	12
2.3.3 <i>Lestadiolaisuudesta</i>	13
2.4 NUORUUS ELÄMÄNVAIHEENA	17
2.4.1 <i>Nuoruusiän määrittelyä</i>	17
2.4.2 <i>Identiteetin muodostuminen</i>	20
2.4.3 <i>Ekologinen ympäristö</i>	24
2.4.4 <i>Nuoren suhde vanhempiinsa</i>	27
2.4.5 <i>Kaveripiirin merkitys nuorelle</i>	29
2.4.6 <i>Harrastukset nuoruusiässä</i>	30
2.4.7 <i>Musiikin harrastaminen</i>	33
2.4.8 <i>Opettaja–oppilas-suhde</i>	36
2.4.9 <i>Sukupuolen merkitys murrosiässä</i>	38
2.4.10 <i>Vanhoillislestadiolaisten nuorten elämäntapa</i>	41
2.5 MUSIIKKIMAKU	44
2.6 MOTIVAATIOSTA	47
2.6.1 <i>Motivaatio käsitteenä</i>	47
2.6.2 <i>Sisäinen opiskelumotivaatio</i>	50
2.6.3 <i>Flow</i>	53
2.7 AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA.....	54
3 TUTKIMUSPROSESSI	64
3.1 TUTKIMUSAIHEEN RAJAUS	64
3.2 HAASTATELTAVAT JA AINEISTON KOKOAMINEN	64
3.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA	68
4 TUTKIMUSTULOKSET	70
4.1 SOITTAMISEN ALOITTAMINEN	72
4.1.1 <i>Ikä ja pyrkiminen</i>	72
4.1.2 <i>Instrumentin valinta</i>	73
4.2 KOTI, KAVERIT JA HARRASTUKSET	74
4.2.1 <i>Sisarukset ja vanhemmat</i>	74
4.2.2 <i>Kaverit</i>	76
4.2.3 <i>Harrastukset</i>	76
4.3 SOITONOPISKELU MUSIIKKIOPISTOSSA	77
4.3.1 <i>Opettaja</i>	77
4.3.2 <i>Tutkinnot</i>	80
4.3.3 <i>Esiintyminen</i>	82
4.3.4 <i>Yhteissoitto</i>	84
4.4 MUSIIKKIMAKU.....	86

4.4.1 Soitettu ohjelmisto.....	86
4.4.2 Kuunneltu musiikki.....	87
4.5 SOITTAMISEN MERKITYS.....	89
4.5.1 Soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit.....	90
4.5.2 Vakiintuneet tottumukset.....	91
4.5.3 Suoritus- tai saavutusmotiivit.....	91
4.5.4 Välineelliset motiivit eli ”hyötynäkökulma”.....	92
4.5.6 HARJOITTELU.....	93
4.5.7 TAVOITTEET.....	94
5 DISKUSSIO.....	97
5.1 YHTEENVETO.....	97
5.2 TULOSTEN POHDINTAA SOITONOPETTAJAN NÄKÖKULMASTA.....	103
5.3 JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA.....	111
LÄHTEET.....	114
LIITTEET.....	120
P1.....	120
P 2.....	120
T 3.....	121
T 4.....	122
T 5.....	123
P 6.....	124
T 7.....	125
P 8.....	126
T 9.....	127
P 10.....	128

1 JOHDANTO

Kuuluin vuosina 2001–2002 Ylivieskan seudun musiikkiopiston opettajista koostuvaan musiikkiopiston itsearviointitoimikuntaan. Itsearviointitoimikunnan tavoitteena oli kerätä musiikkiopiston oppilaiden ja näiden vanhempien mielipiteitä ja arviointeja oppilaitoksen toiminnasta sekä opiskelusta musiikkiopistossa. Itsearvioinnin aktiivisuutta kuvanee kuitenkin se tosiasia, ettei toimikunta koskaan päässyt tehtävässään kahvipöytäkeskustelua pidemmälle. Tarve toimikunnan perustamiselle oli toki olemassa, koska esimerkiksi oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman laatiminen, samoin kuin sen noudattaminen, ei suinkaan ollut helppoa ja ongelmatonta. Opettajakunnan keskuudessa oli erimielisyyttä mm. kurssitutkintojen suorittamisesta, yhteissoiton järjestämisestä ja oppilaiden arvioinnista. Joidenkin opettajien oli vaikea saada opetusvelvollisuutensa täyteen, koska monet heidän oppilaistaan lopettivat soittoharrastuksensa kesken lukuvuoden. Toisilla opettajilla taas oli vuodesta toiseen suuri määrä ylitynteja.

Osallistuin keväällä 2002 oppilaitoksemme valtuuttamana Suomen musiikinopettajien liiton kevätpäiville, joiden yhtenä teemana oli uusi ehdotus valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiksi. Tällöin liiton puheenjohtaja Liisa Vakkilainen käsitteli puheenvuorossaan Kimmo Lehtosen artikkelia ”Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko?” (2001), jossa kritisoidaan voimakkaasti perinteistä soitonopetusta. Samoihin aikoihin olin tutustunut myös Erja Kososen väitöskirjaan ”Mitä mieltä on pianonsoitossa?” (2001), joka myös esittää kritiikkiä musiikkioppilaitosjärjestelmää kohtaan. Opiskelua musiikkioppilaitoksissa on moitittu yksinäiseksi puurtamiseksi, jossa ankarat, turhautuneet opettajat pakottavat oppilaansa soittamaan pelkästään länsimaista taidemusiikkia ja suorittamaan vastentahtoisia tutkintoja. Omat kokemukseni silloisesta työpaikastani, joka sijaitsee vankalla lestadiolaisuuden levinneisyysalueella, olivat kuitenkin osittain täysin päinvastaisia. Aloinkin toden teolla miettiä, mitä mieltä on koko musiikkioppilaitoksessa ja mihin suuntaan sitä oikein kannattaisi kehittää.

Vaikka Ylivieskan seudun musiikkiopiston (YSMO) opettajat olivat intoa täynnä järjestäneet erilaisia yhteissoittoprojekteja, kokivat monet oppilaat esim. orkesterin matkat ja konsertit rasitteina ja jopa kieltäytyivät osallistumista niihin viikonloppuisin. Omat kokemukseni lapsuudesta ja nuoruudesta, samoin kuin aiemmasta työelämästäkin olivat olleet aivan erilaisia.

Muistan kokeneeni paljon hienompia elämyksiä saadessani soittaa orkesterissa kuin yksin soittaessani. Orkesterikappaleet olivat kuulostaneet mielestäni aina paljon mahtavammilta kuin omat soittoläksykappaleeni. Esiintymismatkoilta olin saanut uusia kokemuksia ja konserttiin valmistautumisessa oli ollut aina sähköä ilmassa, vaikkei tarvinnutkaan samalla tavalla jännittää kuin omia kappaleita esittäessä. Täytyy kuitenkin myöntää, että myös nurjat puolet oppilasorkestereista olivat painuneet mieleeni. Oli tavallista, että orkesterinjohtaja soitatti meillä oppilailla vaikeimmat kohdat orkesteristemmoista soolona orkesterin edessä. Ja orkesterin sisäisiin soittokilpailuihin oli kaikkien osallistuttava. Jännittäminen ja pelko olivat hinta, jonka jouduimme musiikkielämyksistämme maksamaan. Vuosia myöhemmin työelämässä sain ilokseni havaita, että etenkin pienellä paikkakunnalla saattoi muodostua hyvinkin innostuneita yhteissoittoryhmiä: kun soittajat tunsivat toisensa, he tulivat mielellään harjoituksiin, ja niin oppilaat kuin heidän vanhempansakin olivat ylpeitä päästessään osallistumaan erilaisiin tapahtumiin ja tilaisuuksiin.

Monilla YSMO:n opettajilla on kovin hierarkkinen musiikkikäsitys, mutta osa YSMO:n opettajista pyrki laajentamaan soitettavaa ohjelmistoa klassisesta musiikista myös viihteellisempään ja kevyempään musiikkiin sekä kansanmusiikkiin. Kuitenkin suuri joukko oppilaista suhtautui uudistuksiin hyvin penseästi; he halusivat pitäytyä pelkästään perinteisessä klassisessa ohjelmistossa, joka ei ole liian mukaansatempaavaa eikä kuulosta liian modernilta. Toisaalta, kun oppilailta kysyi toivekappaleita, joita he haluaisivat soittaa, ei useimmilla ollut esittää asiasta sen tarkempaa mielipidettä.

Kun jotkut opettajat antoivat oppilaidensa harrastaa soittamista näiden omaan tahtiin, arvioivat oppilaiden edistymisen aina erinomaiseksi eivätkä teettäneet kurssitutkintoja, olivat oppilaat ja näiden vanhemmat kuitenkin tyytymättömiä vaatien tutkintojen suorittamista ja jonkinlaista näyttöä oppilaan osaamisesta ja edistymisestä. Monet oppilaat pyrkivät vaihtamaan opettajaa, koska halusivat oppia enemmän ja toivoivat tehokkaampaa opetusta. Pelkkiä erinomaisia arvosanoja tehtailevat opettajat ja kollegiot aiheuttivat sekä pilailua että harmaita hiuksia niin opettajien kuin oppilaidenkin keskuudessa. Toisaalta huomasin, että sellaisilla oppilailla, jotka eivät olleet koskaan suorittaneet yhtään tutkintoa tai soittaneet yhdessä muiden kanssa, saattoi tästä syystä olla todella epärealistinen käsitys omista taidoistaan muusikkona.

Kun vielä samana keväänä sain kasvatustieteen aineopintojen tutkimusmenetelmäkurssilta tehtäväksi haastattelututkimuksen, päätin haastatella ylivieskalaisia musiikkiopiston oppilaita ja kysellä heidän kokemuksistaan ja käsityksistään musiikkiopisto-opiskelusta. Koska olin itsekin musiikkiopiston opettaja, lähdin tekemään tutkimusta ikään kuin musiikkiopiston sisältäpäin, ja tavoitteenani oli ennen kaikkea musiikkiopiston toiminnan kehittämisen: musiikinopiskelun mielekkyyden löytäminen sekä oppilaan että myös opettajan näkökulmasta. Kiinnostuin tosissani pohtimaan, mikä oppilaita oikein todella innostaa soitonopiskelussa vai innostaako mikään. Mikä saa oppilaan aloittamaan soittoharrastuksen ja mikä saa innostuksen jatkumaan? Mikä soittamisessa motivoi ja miten musiikkiopisto voisi vastata tähän haasteeseen?

Toisaalta pohdin asiaa myös omalta kannaltani, eli mikä motivoi soitonopettajaa työssään ja miten soitonopetusta musiikkiopistossa voisi kehittää niin, että se vastaisi sekä oppilaan että opettajan toiveita. Innostaako opettajaa vastentahtoisesti tunnille tuleva passiivinen oppilas, joka suorittaa annetut tehtävänsä mekaanisesti, velvollisuudentunnosta? Eikö hän mieluummin tapaisi omasta tahdostaan musiikin tekemisestä innostuneen soittajan, joka selvästi saa harrastuksestaan myös positiivisia kokemuksia ja nimenomaan elämyksiä? Innostunut oppilas lienee valmiimpi ottamaan vastaan myös opettajan neuvot. Innoton opettaja sen sijaan lienee huonoin mahdollinen esimerkki musiikin tekemisen ilosta.

Myöhemmin samana vuonna tein soitonopiskelun motivaatiosta kasvatustieteen proseminarityön, jossa perehdyin aiheeseen pelkästään teoreettisesti tutustuen soittamisen motivaation aiempiin tutkimuksiin. Totesin, että vaikka motivaatiota ja oppimismotivaatiota oli tutkittu hyvinkin paljon, oli soittamisen motivaatio tutkimusaiheena varsin tuore, ja esimerkiksi ulkomaisia tutkimustuloksia ei löytynyt juuri lainkaan. Tähän vaikuttaa mahdollisesti sekin, että suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on lajissaan ainutlaatuinen maailmassa. Aivan viime vuosina on soittamisen motivaatiosta ja musiikkioppilaitosten toiminnan uudistamisesta kuitenkin selvästi kiinnostuttu. Koska soittamisen motivaatiota koskeva tieto oli melko sirpalemaista, muotoutui proseminarityöni lähinnä aiempien tutkimusten esittelyksi. Vasta tässä vaiheessa kypsyi mielessäni ajatus laatia aiheesta pro gradu-tutkielma.

Tutkimusmetodinä päätin käyttää teemahaastattelua. Työni puolesta olen tottunut tarkastelemaan soitonopetusta yleensä aina opettajan ja oppilaitoksen näkökulmasta. Tosin olen kyllä

pyrkinyt refleктоimaan opetustyössäni myös omia kokemuksiani soitonopiskelijana, koska en koe olleeni milloinkaan mikään opettajan ihanneoppilas. Haastattelin siis kymmentä ylivieskalaista musiikkiopiston oppilasta ja pyrin eläytymään heidän asemaansa, elämäntilanteeseensa ja kokemuksiinsa musiikinopiskelusta. Toki minulla oli omat käsitykseni musiikkiopisto-opiskelusta, mutta pyrin sulkeistamaan ne haastatteluja suorittaessani ja analysoidessani. Tutkimukseni on kvalitatiivinen haastattelututkimus. Tutkimus edustaa fenomenologista tutkimusta ja sijoittuu musiikkikasvatuksen kentällä motivaatiotutkimuksen alueelle.

Oman värinsä YSMO:n toimintaan ja tutkimukseni tuloksiin antavat Ylivieskan seudulla vahvana elävät lestadiolaiset herätysliikkeet. Ilman lestadiolaisen elämäntyylin tuntemusta tutkimustulokseni vaikuttavat epäuskottavilta.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Opettajana Ylivieskan seudun musiikkiopistossa

Tulin Ylivieskan seudun musiikkiopistoon (YSMO) viulunsoitonopettajaksi syksyllä 1999. Työpaikan vaihtaminen osoittautuikin suuremmaksi muutokseksi kuin olin osannut odottaa. Edellisessä työpaikassani ulkoiset resurssit olivat olleet kovin niukat, mutta itse musiikkiopiston toiminta oli ollut vilkasta ja oppilaat ja opettajat innostuneita työstään. Tähän oli vaikuttanut osaltaan se, että opettajakunta oli ikäjakaumaltaan ja koulutustaustaltaan suhteellisen homogeeninen ryhmä, jolle oli luonnollista toimia suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän perinteen ja voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan. Työyhteisön toimintaa häiritsevät ongelmat olivatkin tulleet pääosin musiikkiopiston ulkopuolelta. Niinpä tällaisessa tilanteessa ei ollut herännyt syytä eikä tarvetta pohdiskella musiikkiopiston toiminnan mielekkyyttä tai tarkoitusta.

Uudessa työpaikassani erilainen toimintakulttuuri kuitenkin suorastaan räjähti silmilleni. Uutena opettajana ero aiempiin kokemuksiini oli hyvin helppo havaita. Toimintaperiaatteet, joita olin pitänyt itsestänselvyyksinä, eivät olleetkaan sitä YSMO:ssa. Itse asiassa opistossa ei ollut lainkaan voimassa olevaa opetussuunnitelmaa. Jokainen opettaja sai toimia oman mielensä mukaan eikä oppilaitoksen sisällä ollut mitään yhtenäistä linjaa. Kurssitutkintoja ei tarvinnut suorittaa, myöskään vuositutkintoja ei ollut. Yhteissoittoon ei tarvinnut osallistua. Puhallinorkesterilla oli toki pitkät perinteet mutta jousisoittajien kohdalla katsottiin, että yhteissoitto on jopa haitallista, eikä sitä näin ollen oltu järjestetty.

Jotkut opettajat keskittyivät vain ammattilaisten kouluttamiseen ja odottivat ”tavallisten” oppilaiden lähinnä lopettavan soittoharrastuksensa. Ne, jotka saivat suorittaa tutkintoja, joutuivat suorittamaan ne valtakunnallisia tutkintovaatimuksia huomattavasti vaativammalla tavalla. Jotkut lautakunnat saattoivat antaa kaikista suoritetuista tutkinnoista erinomaisen arvosanan, ilman erityistä keskustelua, eikä oppilaalle ollut tapana antaa minkäänlaista perusteltua palautetta. Esiintymään tai soittamaan säestäjän kanssa pääsivät vain parhaat oppilaat, ja konsertte-

ja oli harvoin. Oppilaiden vuosittainen arvioiminen oli täysin sattumanvaraista, jotkut opettajat arvioivat jokaisen oppilaansa edistymisen joka vuosi erinomaiseksi, toiset taas lannistivat oppilaansa rankalla kädellä. Pinnan alla tässä käytäntöjen sekamelskassa saattoi silti aavistaa sen vaietun totuuden, että opettajat halusivat esitellä toisilleen ja julkisesti ainoastaan erinomaisia oppilaita, ja että opettajat halusivat voida osoittaa, että heidän oppilaansa saivat ainoastaan erinomaisia arvosanoja. Mainittakoon kuitenkin, että valtaosalla YSMO:n opettajista on tapana hoitaa työnsä oikein hyvin, oppilaitaan ja kollegoitaan kunnioittaen. Olen nostanut esiin vain oman huomioni herättäneet räikeimmät esimerkit.

Syksyllä 1999 YSMO muutti uusiin toimitiloihin, mikä aiheutti ilmeisen kriisin monelle opettajalle. Musiikkiopiston rehtori vaihtui muutaman vuoden sisällä useita kertoja ja opiston toiminta oli tästäkin syystä katkonaista; sopeutuminen uuden rehtorin linjaan vaati joka kerta oman aikansa. Opettajakunta oli syntyperältään ja taustaltaan kovin heterogeeninen yhteisö, jossa jokainen oli tottunut tinkimättömästi vaalimaan omaa opetusfilosofiaansa ja omia opetusmetodejaan. Niinpä joidenkin kollegioiden toiminta saattoi olla hyvin ongelmallista ja aiheuttaa runsaasti opettajien poissaoloja .

Sittemmin YSMO:n toimintaa on pyritty yhtenäistämään rehtoreiden johdolla. Oppilaitoksen oma opetussuunnitelmakin saatiin laadituksi vuonna 2000, erimielisyyksistä huolimatta. Opetussuunnitelman noudattaminen on kuitenkin ollut vaivalloista, koska osa opettajista haluaa pitää tiukasti omista periaatteistaan eikä välitä tehdyistä päätöksistä. Kurssitutkintojen suorittamisesta on tehty päätös, mutta käytännössä tilannetta ei valvo kukaan. Kurssitutkintojen arvioimiseksi on myöskin laadittu selvät säännöt, mutta käytännössä lautakuntatyöskentely on edelleen lähes entisen kaltaista.

Puhallinorkesterit ovat toimineet säännöllisesti ja niitä on pyritty johdonmukaisesti kehittämään. Lähes kaikki puhallinsoittajat ovat kuuluneet johonkin puhallinorkesteriin. Puhallinorkestereita onkin syytetty jopa liian aktiivisesta toiminnasta ja harjoitusten määrää on myöhemmin rajoitettu rehtorin päätöksellä. Myös jousiorkestereita on perustettu ja ne ovat toimineet välillä melko ansiokkaastikin. Jousiorkestereiden kehittymisen jarruttajana on kuitenkin ollut joidenkin opettajien kielteinen tai vähintäänkin passiivinen asenne yhteismusisointia kohtaan, samoin kuin opettajien keskenään hyvin erilaiset näkemykset orkesterisoiton järjestämisestä. Tästä syystä kaikki jousisoittajat eivät ole edelleenkaan saaneet mahdollisuutta ko-

keilla soittamista orkesterissa tai pienyhtyeessä. Muiden kuin orkesterisoittimien opiskelijoiden osallistuminen yhteissoittoon on riippunut lähinnä opettajan aktiivisuudesta ja toisaalta myös yhteissoiton opetukseen myönnetystä tuntimäärästä. Kollegioiden ja yleensä opettajakunnan henkistä ilmapiiriä on yritetty parantaa ja kohottaa ulkopuolisten konsulttien avulla. Sairauslomien sijaan opettajat ovat jääneet virkavapaalle.

2.2 Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmasta

Suomen laajan musiikkioppilaitosjärjestelmän turvana on Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998), mikä takaa taiteen perusopetuksen osana lakisääteistä koulutusjärjestelmää. Laki säätelee toiminnan rahoituksesta sekä käsittelee opetussuunnitelmaa, oppilaaksi ottamista ja arviointia. Taiteen perusopetus on tavoitteellista, tasolta toiselle etenevää, ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua opetusta. Opetussuunnitelman perusteissa opetushallitus päättää taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä kullekin taiteenalalle oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma. Koulutuksen järjestäjän tulee myös arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Arvioinnin tarkoituksena on tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Arvioinnin keskeiset tulokset tulee julkistaa. (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998.)

Taiteen perusopetuksen piirissä musiikkia opiskeli vuonna 2002 yhteensä 45 187 oppilasta, joista 90 % eli 40 871 opiskeli musiikkiopistossa (Porna 2003, 12). Taiteen perusopetusta musiikissa annettiin 159 kunnassa, 210 eri oppilaitoksessa (emt, 11). Musiikki onkin taiteenaloista selvästi suosituin (emt, 13). Musiikin opiskelijoista 70,9 % oli 7–15-vuotiaita, 7,6 % oli valmistavassa opetuksessa eli alle 7-vuotiaita ja 21,5 % jatko- tai aikuisopetuksessa eli yli 15-vuotiaita (emt, 15). Poikia musiikin opiskelijoista oli 30,4 % ja tyttöjä 69,6 % (emt, 16). Musiikin opettajia taiteen perusopetuksessa oli 4 513, joista 2 073 (45,9 %) miehiä ja 2 440 (54,1 %) naisia (emt, 17).

2.2.1 Opetussuunnitelman perusteista

Taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen tulee luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonalli-

suuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.) Opetussuunnitelman perusteissa musiikin perustason tavoitteiksi mainitaan erityisesti musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavat instrumentitaidot, musiikillisen ilmaisukyvyn ja esiintymistaidon kehittäminen sekä kyky lukea, kirjoittaa, kuunnella ja tuntea musiikkia (emt, 9).

Yhteismusisoinnin katsotaan olevan tärkeä musiikin iloa luova ja opiskelumotivaatiota vahvistava tekijä; kuuluminen erilaisiin kokoonpanoihin sekä sopiva ohjelmisto tukevat parhaiten oppilaan musiikillista kehitystä. Yhteismusisoinnissa kehittyvät myös ryhmän jäsenten sosiaaliset taidot ja keskinäinen vuorovaikutus. Yhteismusisoinnin tuleekin sisältyä opintoihin koko opiskelun siitä lähtien, kun instrumentin käsittelytaito sen mahdollistaa (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 8, 16). Myös säännöllinen esiintyminen on osa opintoja (emt, 9). Keskeistä on lisäksi vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilaiden kesken (emt, 7). Oppilaitoksessa suoritettavat kurssitutkinnot ja niiden sisällöt tulee määritellä oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmassa (emt, 15). Oppilaan tulee saada vuosittain arviointi, joka ohjaa opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Kaikista suorituksista tulee antaa myös suullinen palaute ja arvioinnin tulee tukea hyvän itsetunnon kehittymistä (emt, 12).

2.2.2 YSMO:n opetussuunnitelmasta

Myös Ylivieskan seudun musiikkiopiston (YSMO) opetussuunnitelman mukaan opetuksen päällimmäisenä tavoitteena on oppilaan yhteistyökykyjen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen, hänen kokonaispersoonallisuutensa ja ihmisenä kasvamisensa tukeminen sekä edellytyksien antaminen musiikin elinikäiseen harrastukseen. Opetuksen todetaan olevan tavoitteellista, tasolta toiselle etenevää, ja opetusta järjestettäessä pyritään huomioimaan ne erityistarpeet, joita ammatilliseen koulutukseen tähtäävillä oppilailta on. Musiikkiopiston perusteelle uudet oppilaat valitaan vapautuville oppilaspaikoille pääsykokeen tulosten perusteella. Oppilaan pääaineen tunnin kesto on tavallisimmin 45 minuuttia viikossa. Tämän lisäksi oppilaalla on velvollisuus osallistua taitojensa edellyttämässä vaiheessa yhteismusisointiryhmiin. (Ylivieskan seudun musiikkiopiston opetussuunnitelma 2000.)

Musiikkiopistossa oppilaan odotetaan suorittavan kurssitutkintoja. Kurssitutkintojen tarkoituksena on motivoida oppilasta kehittymään instrumenttinsa hallinnassa, määritellä opiskelun tasoa, seurata oppilaan kehittymistä ja edistymistä, saada oppilaalle esiintymisvarmuutta ja turvata harrastusmahdollisuuden jatkuminen mahdollisessa toisessa musiikkioppilaitoksessa. Kunkin kurssitutkinnon suorittamiseen oppilas voi käyttää korkeintaan neljä vuotta. Niinä vuosina, joina oppilas ei suorita kurssitutkintoa, tulee hänen esiintyä vuositutkinnossa tai muussa julkisessa tilaisuudessa. Vuosittaisen esiintymisvelvollisuuden toteutumisesta vastaa opettaja. Niitä oppilaita varten, jotka eivät halua opiskella tavoitteellisesti tai suorittaa kurssitutkintoja, musiikkiopistossa on avoin osasto, jolle oppilaaksi ottaminen tapahtuu ilmoittautumisjärjestyksessä. (Ylivieskan seudun musiikkiopiston opetussuunnitelma 2000.)

2.3 Ylivieskan seudun ominaispiirteitä

YSMO on keskisuuri suomalainen musiikkiopisto, joka on perustettu vuonna 1968. YSMO on kunnallinen oppilaitos, jonka toimialueeseen kuuluvat Alavieskan, Pyhäjoen, Reisjärven ja Sievin kunnat sekä Kalajoen ja Ylivieskan kaupungit. Vuonna 2002 YSMO:ssa opiskeli 369 oppilasta, joista 100 oli poikia ja 269 tyttöjä. Oppilaista alle 7-vuotiaita oli 7, 7–15-vuotiaita 294 ja yli 15-vuotiaita 68. Musiikkiopistossa on myös musiikkileikkikoulu, sen oppilaat eivät sisälly näihin lukuihin. YSMO:ssa työskenteli 20 päätoimista ja 19 sivutoimista opettajaa, joista miehiä oli 21 ja naisia 18. Opetustunteja opistossa oli yhteensä 17 769. (Porna, 2003.)

Ylivieska on runsaan 13 000 asukkaan kaupunki Oulun läänin eteläosassa, Pohjanmaan ja Savon ratojen risteyksessä. Ylivieska on alueen taloudellinen ja hallinnollinen keskus ja sen markkina-alueella asuu noin 86 000 asukasta. Ylivieska kuuluu Pohjois-Pohjanmaan maakuntaan ja muodostaa yhdessä Alavieskan, Kalajoen, Merijärven, Oulaisten ja Sievin kanssa Ylivieskan seutukunnan. Valtaosa (n. 65 %) ylivieskalaisista saa toimeentulonsa palveluelinkeinoista, loput pääasiassa jalostuksen (n. 28 %) ja maa- ja metsätalouden (5,5 %) toimialoilta. Työttömyys on Ylivieskassa maan keskitasoa, syntyvyysluku sen sijaan on Ylivieskan seudulla Suomen korkein. (Ylivieska. Taskutietoa 2003.)

Ylivieska sijaitsee kahden maakunnan vaikutusalueella: hallinnollisesti se on kuulunut vanhastaan Oulun lääniin, mutta maakunnallisesti Keski-Pohjanmaahan. Ylivieska on entistä merenpohjaa ja maisemaltaan samanlainen kuin muutkin pohjalaiset jokivarsipitäjät. Asutus pel-

toineen on keskittynyt Kalajoen varteen, ja jokilaaksoa ympäröivät metsä- ja suoalueet (Järviluoma 1986, 23-24). Oman leimansa Ylivieskalle antaa se, että paikkakunnan elämään on syvästi vaikuttanut kaksi herätysliikettä: herännäisyys 1830-luvulta ja lestadiolaisuus 1860-luvulta alkaen. Herätysliikkeiden suhde yhteiskunnan kulttuurielämään, kirjallisuuteen ja taiteisiin on ollut perinteisesti jyrkän kielteinen (Huotari 1981, 178). Esim. tanssia ja tietäntyyppisiä musiikinlajeja on pidetty syntinä (Järviluoma 1986, 11).

2.3.1 Herätysliikkeiden vaikutus

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon sisällä toimii viisi herätysliikettä (Huotari 1981, 15). Herätysliikkeiden yksi keskeinen funktio on samastumiskohteen, viiteryhmän tarjoaminen. Samalla kun liike tarjoaa ymmärrettävän ja konkreettisen tulkinnan pelastussanomasta, se tarjoaa myös arvoja ja normeja, joiden mukaan ajatella ja toimia. Viiteryhmä antaa mallin uskonnonharjoittamisen lisäksi myös käytännön elämään, mahdollisesti myös yhteiskunnalliseen käyttäytymiseen. Ryhmän yhtenäisyyttä tukee ryhmän harjoittama kontrolli. Herätysliikkeet toimivat protestiliikkeen tavoin, mutta niiden protesti on luonteeltaan konservatiivista. Niissä on pyritty palaamaan aikaisempien polvien edustamaan yksinkertaiseen ja voimakkaaseen kristillisyyteen. (Huotari 1982, 75-76.) Useimpien herätysliikkeiden protestiluonne on menettänyt merkitystään ajan kuluessa; protestiliike on muuttunut perinneliikkeeksi. Perinteisiä herätysliikkeitä on pidetty pietististen moraali-ihanteiden ylläpitäjinä. Tyypillistä on uskovien erottuminen ja rajan vetäminen maailmaan päin jyrkemmin kuin kirkossa muuten. ”Suru-ton” maallisiin nautintoihin paneutuva elämäntapa on tuomittu ja ihanteena on ollut ahkera, työtä ja avuliaisuutta kunnioittava, huvituksia vieroksuva elämäntapa. Lisäksi on tuettu perheen ja avioliiton kunnioittamista, nuorison kasvatusta ja raittiutta. (Huotari 1981, 169, 174.)

2.3.2 Herännäisyydestä

Herännäisyys muotoutui Pohjois-Savossa ja Pohjanmaalla toisistaan riippumatta puhjenneista herätyksistä 1800-luvun alkupuolella. Paavo Ruotsalaisen (1777–1852) kohotessa kokoavaksi johtajahahmoksi 1830-luvulla herännäisyys kehittyi yhtenäiseksi liikkeeksi. Herännäisyys oli voimakasta Kalajokilaaksossakin aina 1830-luvulta lähtien. Elämäntavan uudenaikaistumista ja pietististen, ankarien moraali-ihanteiden vaimentumista on kuitenkin tapahtunut erityisesti juuri herännäisyyden kannattajien keskuudessa. Protestiliikkeen piirteet ovat kadonneet jo

1900-luvun alussa. Herännäisyys on ollut avoin yhteiskunnallisille kysymyksille, tapakysymykset ovat avartuneet eikä muita ihmisiä ole tapana tuomita. Herännäisyydessä on korostettu lähinnä avaraa kirkkonäkemyä eikä liike ole erityisen vahvasti organisoitunut. Herännäisyys on ohjautunut ennemminkin kirkon organisaation ja toimintamuotojen kehittämiseen ja se toimii paljolti osana paikallisseurakuntien elämää. (Huotari 1981.)

2.3.3 Lestadiolaisuudesta

Lestadiolaisuus edustaa herännäisyyteen verrattuna herätysliikkeiden toista ääripäätä. Sen vaikutus kannattajiensa elämäntapaan on edelleen voimakasta, ja tästä syystä tarkastelenkin sitä herännäisyyttä tarkemmin. Esimerkiksi vanhoillislestadiolaisuus on organisoitumisestaan huolimatta säilyttänyt protestiliikkeen luonteen. Vaikka liikkeeseen synnyttään ja perinne siirtyy kodeissa sukupolvelta toiselle, vanhoillislestadiolainen seurakuntanäkemyks on säilyttänyt protestiluonteensa (Vainikka 2001, 21).

Lestadiolaisuus on laajimmalle levinnyt Pohjoismaissa syntynyt uskonnollinen liike. Liike on historiansa aikana kokenut paljon hajaannuksia ja tälläkin hetkellä voidaan erottaa 18 eri lestadiolaisryhmää. Todellista merkitystä on Suomessa kuitenkin vain viidellä lestadiolaisuuden osaryhmällä, jotka ovat vanhoillislestadiolaisuus, esikoislestadiolaisuus, Rauhan Sanan ryhmä, uusisheräys ja Elämän Sanan ryhmä. Näistä ryhmistä 3 ensin mainittua ovat yhä nuoriso-voittoisia kansanliikkeitä. (Talonen 2001, 11–12.)

Lestadiolaisuus lähti liikkeelle Kaaresuvannosta, Ruotsin pohjoisimmasta kolkasta vuonna 1846 rovasti Lars Levi Laestadiuksen (1800–1861) julistustyön pohjalta. Se liittyi etelästä pohjoiseen virranneiden pietististen herätysten sarjaan. Kaaresuvannosta herätykset levisivät nopeasti pohjoiskalotin saamelaisten ja suomalaisten keskuuteen. 1860-luvun loppuun mennessä lestadiolaisuus oli laajentunut koko Lapin alueelle, Koillismaalle, Perämeren rannikolle ja aina Pyhä- ja Kalajokilaaksoon asti. (Lohi 1997, 37–38.) Kalajokilaaksossa lestadiolaisuus tunkeutui vahvalle herännäisyyden kannatusalueelle, mutta lestadiolaistumista helpotti herännäisyyden sisäisen hajaannuksen synnyttämä voimattomuus. Lamaantunut herännäisyys ei kyennyt estämään lestadiolaisuutta valtaamasta kylää toisensa jälkeen, ja lestadiolaisuuden voimakkaan esiintymisen vuoksi evankelisuus menetti alueella asemansa lähes kokonaan ja herännäisyyden laajeneminen pysähtyi. Lestadiolaisuuden luonnollisin leviämiskanava on su-

kulaissuhteet, siksi se säilytti sitkeästi kerran valtaamansa asemat ja valloitti uusia saman perheen uusista sukupolvista sekä naapureista ja ammattitovereista. (Lohi 1997.)

Silloisessa Ylivieskan kylässä lestadiolaisuus kasvoi tasavertaiseksi herännäisyyden kanssa 1890-luvulla (Mantila 1998, 21). Ylivieskassa vaikuttavat tällä hetkellä etenkin vanhoillislestadiolaisuus, rauhansanalaisuus sekä uusiheräys (Mantila 1998, 28–29, 40, 53; Huotari 1981, 151). Lestadiolaisuudella ja herännäisyydellä ei ole ollut hyvät välit Ylivieskassa (Vähäkangas 1996, 32). Usean liikkeen rinnakkaisuuden tähden niiden kannattajien jäsenidentiteetti on varsin selkeä, ja tästä eräänlaisesta kilpailuasetelmasta johtuen myös nykyaikaisissa olosuhteissa liikkeiden asema ja erityispiirteet ovat yleisesti tiedostettuja (Huotari 1981, 151). Kaikista lestadiolaisryhmistä on vanhoillislestadiolaisuus laajimmalle levinnyt (Talonen 1988, 42). Se on myös voimakkain, vanhoillisin ja autoritaarisimmin johdettu sekä tehokkaimmin organisoitu. Vanhoillislestadiolaisuuden virallisena organisaationa on Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys, SRK, yhteisö, joka nykyisin yleisesti mielletään lestadiolaisuutena (Brummer & Hägglund 1981, 145).

Jo Lars Levi Laestadius aikanaan ihanoi vanhaa patriarkaalis-konservatiivista yhteiskuntaa ja koki yhteiskunnalliset muutokset hälyttävänä (Talonen 1988, 52). Laestadius ei vastustanut valtionkirkkoa mutta koki kirkon vastustavan ns. elävää kristillisyyttä ja herätystä. Pietistiseen tapaan hän erotti käsitteinä valtion kirkon ja uskovien ekklesiolan (Talonen 1993, 12–13). Käsitys lestadiolaisen herätysliikkeen ainutlaatuisuudesta kristikunnassa synnytti eksklusiivisen käsityksen, jonka mukaan pelastus on mahdollinen vain lestadiolaisyhteisössä (Talonen 1988, 44–45). Raittiuden edistämisen katsotaan olevan osa uskonnollista herätystä ja raittiustyö oli kiinteä osa jo Laestadiusen saarnatoimintaa. Lisäksi kristityn tulee täyttää velvollisuutensa esivaltaa kohtaan, maksaa veronsa ja elää lainkuuliaista elämää. Laestadiusen julistus painotti kuitenkin ennen kaikkea yksilön henkilökohtaista kääntymistä (Talonen 1988, 54–55). Laestadius oli särmikäs persoona, joka kovaa kieltä ja ruoskivaa ironiaa kaihtamatta halusi paljastaa aikalaistensa tekohurskauden ja synnillisen elämän. Laestadius joutuikin hankaukseen sekä paikallisen sivistyneistön että myös maallisen ja hengellisen virkavallan kanssa. Lestadiolaisuudelle onkin alusta asti ollut luonteenomaista eristyminen kirkosta ja paljolti myös yhteiskunnasta. Liikkeellä on ollut taipumusta kääpertyä kokoon ja nostaa omalta puoleltaan seiniä valtakulttuurin suuntaan. (Ihonen 2000.)

”Hengellisestä itseriittoaudesta” huolimatta lestadiolaiset ovat halunneet pitäytyä luterilaisen kirkon piirissä. Syynä tähän on esivallan kunnioituksen lisäksi myös halu osallistua kirkon hallintoon ja päätöksentekoon (Huotari 1981, 67). Oman herätysliiketyhteisön ainutlaatuisuutta korostavan seurakuntakäsityksen vuoksi raja sisäryhmän ja ulkoryhmän välillä on kuitenkin pidetty selvänä. Toiminnan perusyksikkönä on paikallinen seurayhteisö, jolla on ollut vahva epävirallinen organisaationsa. Sen johtohahmoina ovat tavallisesti lestadiolaisseurakunnan hyväksymät saarnaajat yhdessä vanhinten kanssa. Vaikka kirkkoon kuulumista ei olekaan asetettu kyseenalaiseksi, on haluttu pysyä julistus- ja sielunhoitotoiminnassa täysin muista riippumattomana eikä toiminnalliseen yhteistyöhön seurakuntien kanssa ole ollut kiinnostusta. (Huotari 1981, 120.) Rauhansanalaisuus ja uusiheräys ovat olleet avoimempia suhteessa kirkkoon, sen sijaan vanhoillislestadiolaisen liikkeen ote jäseniinsä on tiivistynyt (Huotari 1981, 68, 120).

Lestadiolaisuudessa pyritään edelleen torjumaan uudenaikaistuvan yhteiskunnan elämäntapaa. Tunnetuimpia vanhoillislestadiolaisista normeista lienevät syntyvyyden säännöstelyn, alkoholin käytön ja television katselun kieltäminen. Vanhoillislestadiolaisella yhteisöllä on myös tapana valvoa asettamiensa ihanteiden ja normien noudattamista. Samalla vaalitaan yleisemminkin lestadiolaisyhteisön kiinteyttä: normien rikkominen merkitsee kuuliaisuuden puutetta ja sanoutumista yhteisön ulkopuolelle. (Huotari 1981, 175–176.) Lestadiolaisuudelle on eksklusiivisuuden lisäksi tyypillistä opillinen sitovuus ja tiukkuus. Liikkeen hajaannuksen jälkeinen kehitys on johtanut selkeään ja tiukkaan organisoitumiseen ja opin dogmatisoitumiseen. Lestadiolaiselle saarnatavalle on nykyäänkin tyypillistä voimakas tunteeseen vetoaminen, ”liikutus” ja liikkeessä käytetään edelleen vuoden 1776 Raamatun käännöstä. Seurakuntaan liittyminen edellyttää oikeassa lestadiolaisessa uskossa olevan ihmisen julistamaa synninpäästää yhteisön jäsenyyteen pyrkivälle ihmiselle. Keskeisissä uskonkysymyksissä ei ole vaihtoehtoja eikä tulkintaväljyyttä; uskonnollista puhtautta varjellaan siten, että eri lailla uskovat suljetaan pois yhteisöstä. Avioliitot suositaan solmittaviksi vain uskonveljien tai –sisarten kanssa. Yhteisöllä ja lestadiolaisuuden keskusjohdolla on ehdoton auktoriteettiasema uskon ja tradition tulkinnan kysymyksissä. Liike vastustaa naispappeutta, kirkkojen yhdentymis- ja yhteistyöpyrkimyksiä sekä suhtautuu kielteisesti lähetystyöhön. (Brummer & Hägglund 1981, 145, 148–149; Ruokanen 1980.)

Lestadiolaisuudella on vahva pyrkimys arvojen, opetuksen, tapakulttuurin ja puhetaipojen muuttumattomuuteen. Tähän kuuluu refleктоimatон oletus omien arvojen ja normien objektiivisuudesta. Kasvatuksen tehtävänä on sosiaalista kasvattettava yhteisön hyväksymiin arvoihin ja normeihin. Sosiaalinen kontrolli seuraa normien noudattamista. (Ihonen 2001, 165.) Lestadiolaisuutta voidaan nykyisin pitää perinneliikkeenä, jonka omaksuma kasvatuskäsitys sisältää vahvan oman perinteen siirron elementin. Koska oma perinne on jo yhteiskunnan historiallisen kehityksen vuoksi jatkuvassa konfliktissa ympäristöönsä, perinteen siirto on vakavasti uhattuna ilman sitä tukevia toimia. Ulkoapäin tulevan informaation rajoittamista pidetään yhtenä keskeisimmistä toimista. Lestadiolaisuus on alusta alkaen luonut tehokkaasti uhkakuvia ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen eri instituutioista. Ulkoisten uhkakuvien merkitys yhteisen identiteetin muodostumiselle ja ryhmän kiinteydelle on suuri. (Ihonen 1994, 91.)

Lestadiolaisuudessa on selkeästi torjuttu maallinen taide sekä oma taiteellinen toiminta. Liikkeellä on ollut perinteisesti kielteinen kanta kaunokirjallisuuteen, teatteriin, oopperaan ja elokuvaan. Musiikkiin on suhtauduttu kaksijakoisemmin. (Ihonen 1994, 82–83). Nykyisin vanhoillislestadiolaisuus hyväksyy jo yleisesti viime vuosikymmenten keskeiset näkemykset taidekasvatuksen ja etenkin kirjallisen kasvatuksen tarpeellisuudesta. Sopivan ja sopimattoman taiteen rajaa pidetään kuitenkin selvänä. Joissakin tapauksissa se on helposti täsmennettävissä: oopperan, teatterin ja tanssin torjunnassa on kyse tietyn taidevälineen tai taideinstituution torjunnasta, kun taas kirjallisuuden ja musiikin kohdalla korostuvat vaikeammin täsmennettävät sisältöseiikat. Liike julkaisee myös itse kirjallisuutta ja musiikkia, jotka toimivat sopivan kirjallisuuden ja musiikin valinnan malleina. (Ihonen 1994, 85.)

Viime vuosina on lestadiolaisuuden piirissä kirjoitettu paljon harrastusten hyödyllisyydestä, mutta myös vaaroista. Periaatteessa uskovien suhtautuminen taiteeseen on myönteinen: Jumala on antanut luovuuden ja kauneudentajun, jotka taiteessa pääsevät virkistämään ihmismieltä, ja taiteelliset harrastukset voivat palvella myös evankeliumin työtä. Toisaalta, etenkin ”kirjallisuus, näyttämötaide ja elokuvataide” ovat olleet ensimmäisinä murtamassa kristillisen opetuksen juurruttamia ”hyviä tapoja ja tervettä ajattelua”. Taide voi tulla uskovalle henkilökohtaiseksi ongelmaksi, ”kun se muuttuu ihmistä henkisesti jalostavasta tehtävästään ihmisen syntiinlankeemuksessa turmeltuneen mielen ja halujen tulkiksi”. Tällaista taidetta kutsutaan usein viihteeksi. (Vuosisikirja 1987, 96–99.) Lestadiolaiset katsovat klassisen musiikin sallituksi mutta populaarimusiikin kielletyksi musiikinlajiksi.

2.4 Nuoruus elämänvaiheena

2.4.1 Nuoruusiän määrittelyä

Nuoruusikä on kaiken kaikkiaan sekava käsite: sillä kuvataan hyvin erilaisia nuoria ja se kattaa pitkän kehityksellisen ajanjakson. Durkinin (1995) mukaan ei ole olemassa yhtään yhteistä teoriaa, joka kattaisi koko nuoruuden elämänvaiheen. Stereotyyppioita lukuun ottamatta ei ole olemassa tunnettuja kriteereitä, jotka korreloisivat täysin iän kanssa, eikä myöskään psykologista tilaa, joka universaalisti tunnettaisiin nuoruusiän merkkinä. Nuoruusiälle ei siis ole olemassa tieteellistä määritelmää. Käsitteenä nuoruusikä on suhteellisen tuore – nuoruus elämänvaiheena syntyi länsimaissa vasta teollistumisen myötä – ja tuo käsite muuttuu edelleen. Voidaan kuitenkin todeta, että nuoruusikä on muutosten aikaa, josta seuraa, kuinka nuori ihminen ajattelee itsestään ja kuinka hän suhtautuu muihin ihmisiin sekä laajempaan yhteiskuntaan. Useimmat psykologit tyytyvätkin kuvaamaan nuoruutta yleisillä termeillä siirtymävaiheena lapsuudesta aikuisuuteen, ja tunnustavat, että rajat, samoin kuin kokemukset tästä elämänvaiheesta, voivat olla melkoisen erilaisia yksilöstä riippuen. (Durkin 1995, 506–508.)

Nuoruusiän kehitystä ohjaavat useat biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät, jotka ovat monin tavoin vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Nurmi 1995, 256; Ruoppila 1995, 162). Nuoruuden aikana yksilö kehittyy fyysisesti aikuiseksi, oppii keskeiset yhteisössä tarvittavat taidot ja valmiudet, itsenäistyy omasta lapsuuden perheestään, etsii ja valitsee myöhemmät aikuisuuden roolit ja positiot sekä muodostaa käsityksen omasta itsestään tämän tapahtumakulun perusteella. Nurmen (1995) mukaan nuoruus elämänvaiheena voidaankin määrittellä juuri näiden kehityksellisten tekijöiden mukaan. Nuoruusiän alkua määrittää selkeästi biologinen kehitys: puberteetin alkaminen. Kehon kasvu ja sukukypsyyden saavuttaminen muuttavat lapsen suhdetta sekä omaan itseensä että ympäristöönsä (Vuorinen 1997, 206). Osin biologiseen kypsymiseen liittyy myös se, että nuoruusiässä yksilö saavuttaa yleensä sen ajattelun abstraktisuuden ja loogisuuden tason, joka on tyypillistä hänen ajattelulleen aikuisena. Toinen tärkeä osa nuoruuden kehitystä ovat ne roolimutokset, jotka nuori käy läpi. Näitä ovat irtaantuminen perheestä, omaa elämää koskevien päätösten tekeminen ja aikuiselämän rooleihin valmentautuminen. (Nurmi 1995, 256.)

Nuoruutta voi Nurmen (2005) mukaan kuvata kahden lomittaisen tapahtumakulun avulla: ensinnäkin nuori ohjaa omaa elämäänsä tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla niiden mukaisesti. Tämä oman elämän ohjaaminen tapahtuu niissä puitteissa, joita nuoren ikäsidonnainen kehitysympäristö hänelle tarjoaa: yhteiskunta ja kulttuuri luovat erilaisia haasteita ja rajoituksia nuoren valinnoille, ja aiemmat ratkaisut ohjaavat myöhempiä mahdollisuuksia. Näiden lisäksi myös yksilöön itseensä liittyvät tekijät, kuten kyvykkyys, aiempi menestys tietyllä elämäalueella ja temperamenttipiirteet, ohjaavat ja rajoittavat nuoren oman elämän suuntaamista. Toinen tärkeä kehityskulku nuoruudessa on se, että vastatessaan erilaisiin haasteisiin, tehdessään erilaisia valintoja ja päätyessään tiettyihin ratkaisuihin, nuori muodostaa kuvaa omasta itsestään. Samoin erilainen palaute nuoren toiminnasta luo pohjaa sille, mitä nuori itsestään ajattelee. (Nurmi 1995, 263–264.)

Nykyään nuoruus on varsin pitkä ajanjakso yksilön elämässä toisen elinvuosikymmenen alusta kolmannelle vuosikymmenelle. Etenkin nuoruuden päättyminen vaihtelee paljon yksilöstä riippuen. Pulkkinen jaottelee nuoruuden biologisten ja psyykkisten kehitysnäkökulmien perusteella

- esinuoruuteen (11–13-v.)
- varhaisnuoruuteen (13–15-v.)
- keskinuoruuteen (15–18-v.) ja
- myöhäisnuoruuteen (18–20-v.).

Näitä seuraa vielä ns. jälkinuoruus. Varhaisnuoruutta nimitetään myös murrosiäksi eli puberteetiksi. (Pulkkinen 1984, 17.) Esinuoruudessa puberteetti käynnistää nuoruusiän kehityksen ja vaatii nuorta muokkaamaan minuuttaan, etenkin kehominuuttaan. Varhaisnuoruudessa psyykkinen murros näkyy selvästi ulospäin: nuori kokeilee vanhemmista etäännyttä, arvostelee ja etsii kodin ulkopuolisia ihmissuhteita. Keskinuoruudessa vanhemmista pyritään irti tunteiden tasolla ja nuorelle tyypillisiä piirteitä ovat itsekeskeisyys ja ärtyneisyys, jopa askeetismi ja älyllisyys mutta myös intensiiviset ystävyysuhteet. Myöhäisnuoruudessa nuori tasaantuu, hänen itsearvostuksensa vahvistuu ja tunne-elämänsä vakiintuu. (Vuorinen 1997, 202; Blos 1962.)

Piaget näkee nuoruusiän etupäässä kognitiivisen kehityksen huipentumana; saavuttaessaan formaalisten operaatioiden tason nuori kykenee abstraktimpaan ajatteluun kuin aiemmin (Piaget 1972; Piaget & Inhelder 1966). Kehitys ajattelukyvyssä mahdollistaa sen, että nuori kyke-

nee ajattelemaan materiaalisen ja sosiaalisen maailman ilmiöitä suuremmalla syvyydellä ja intensiteetillä. Sen lisäksi, että nuori kykenee heijastamaan hienosäikeisemmin fyysistä ja sosiaalista maailmaa, hän pystyy tarkastelemaan syvällisemmin myös itsensä ja ympäristönsä välistä suhdetta. Käytyään läpi jakson, jonka aikana itse-kuvailu on hajanaista ja ristiriitaista, nuori muodostaa yhtenäisemmän käsityksen itsestään. Itseymmärrys tulee enemmän psykologiseksi, sisältäen abstrakteja ja sisäisesti tarkennettuja käsitteitä. Nuori tulee enemmän tietoiseksi tahdonvoimastaan ja itsearviointikyvystään ja hän huomaa, että kykenee kontrolloimaan omaa käytöstään ja ajatteluaan. Näiden sosiaalisten kognitiivisten prosessien kautta nuori tulee määritelleeksi vakaan psykologisen, sosiaalisen ja persoonallisen luonteen itselleen. (Durkin 1995, 512–514.)

Elämäntarkoituksien psykologia korostaa, että ihmisen kehityksen eri vaiheet eroavat erityisesti sen mukaan, millaisia sosiaalisia odotuksia, normeja, rooleja ja mahdollisuuksia yhteiskunta, sen eri instituutiot ja kulttuuri kohdistavat yksilöön. Havighurst (1948; 1955) kuvasi systemaattisesti eri ikäkausiin liittyviä normatiivisia tekijöitä. Tällaiset ikään liittyvät *kehitystehtävät*¹ koostuvat erilaisista normatiivisista odotuksista, joita yksilöön kohdistetaan tietyssä elämäntilanteessa. Nuoruuteen kohdistuu useita keskeisiä kehitystehtävähaasteita ja Havighurstin mukaan (Nurmi 1995, 258–259; Havighurst 1948, 1955) näitä ovat:

- uusien suhteiden luominen kumpaakin sukupuolta oleviin ikätovereihin
- sukupuoliroolin omaksuminen
- oman fyysisen olemuksensa hyväksyminen
- emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen vanhemmista ja muista aikuisista
- avioliittoon ja perhe-elämään valmistautuminen
- valmistautuminen työelämään
- ideologian tai maailmankatsomuksen kehittäminen
- sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen omaksuminen.

Ikään liittyvät rooliodotukset ovat sosiaalisesti määräytyneitä ja näin ne myös vaihtelevat monien sosiaalisten tekijöiden mukaan. Yksi tärkeimmistä tekijöistä on se historiallinen aika, jolloin henkilö elää. Nuorten ikäsidonnainen ympäristö vaihtelee myös varsin paljon kulttuurista ja yhteiskunnasta toiseen. Toinen tärkeä tekijä, joka muovaa ikään liittyviä odotuksia, ovat

¹ Kehitystehtävät muodostuvat ratkaisua vaativien ongelmien, yhteisön odotusten ja sopeutumista edellyttävien elämäntilanteiden sarjasta. Ne ovat yhteydessä biologiseen kehitykseen, yhteisön odotuksiin ja yksilön omiin toimintoihin. Kehitystehtävät muuttuvat elämäntilanteiden myötä. Ne antavat suuntaa ja sisältöä kehitykselle ja luovat sitä eteenpäin vieviä jännitteitä. Kehitystehtävät voivat liittyä kokonaisuun ikäkausiin, yksittäisiin elämäntilanteisiin, henkilökohtaisiin ratkaisuihin ja sopeutumiseen historiallisiin tekijöihin tai satunnaisiin tapahtumiin. Kehitystehtävä ovat sisällöltään dynaaminen käsite, koska sillä tarkoitetaan niitä tavoitteita, jotka yksilön olisi tietyllä kehitystasolla päästyään saavutettava. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 108-109.)

sukupuoleen liittyvät odotukset. Vaikka Suomessa tyttöjen ja poikien kehitystehtävät ja erityisesti institutionaaliset siirtymät ovat varsin samanlaisia, ilmenee täälläkin selviä sukupuolieroja esim. perheen perustamiseen, lasten hankintaan ja myös työelämään valikoitumisen suhteen. (Nurmi 1995, 260–261.)

2.4.2 Identiteetin muodostuminen

Toinen nuoruusiän yleisesti yhdistetty käsite on identiteettikriisi, jolloin nuori kamppailee päättääkseen kuka hän on ja miksi hän haluaa tulla. Tämän ilmiön esitti alun perin Erikson (1959; 1968). Eriksonin mukaan nuoruusiän yksi keskeisimmistä kehitystehtävistä on saavuttaa tunne persoonallisesta identiteetistä. Nuoruusiän liittyy konflikti, joka syntyy tarpeesta saavuttaa sisäinen yhtenäisyyden tunne sekä tarpeesta kohdata yhteiskunnan hajanaiset ulkoiset vaatimukset ja määrittellä paikkansa suhteessa niihin. (Erikson 1959; 1968.)

Marcia (1966) on kehittänyt Eriksonin teoriaa ja määritellyt neljä eri tyyppistä identiteettiä, jotka nuorilla on havaittu:

1. hajanainen identiteetti: tyyppillistä sitoutumisten välttäminen, päättämättömyys elämän suurissa kysymyksissä kuten ammatti, ideologia, uskonto
2. omaksuttu identiteetti: alustava sitoutuminen ja arvo-orientaatio mutta luonteenomaista toisilta (vanhemmat, opettajat) omaksutut arvot, ei itse määriteltyjä tavoitteita
3. moratoriovaihe: identiteettikriisi käynnissä, aktiivinen tärkeiden päätösten ja tulevaisuuden suunnitelmien pohtiminen (ammattillinen, poliittinen, sosiaalinen, seksuaalinen) mutta ei vielä ratkaistu kiinteitä sitoumuksia
4. saavutettu identiteetti: yksilö ratkaissut identiteettikriisinsä ja tehnyt kiinteät sitoumukset ihanteisiin ja suunnitelmiin. (Durkin 1995, 516; Marcia 1966.)

Nuoruusiän kehitystehtävien ratkaiseminen edellyttää nuoren identiteetin muuttumista aikuisen identiteetiksi. Erikson (1968; 1982) pitää ihmiselämän keskeisenä teemana identiteetin etsimistä, itsensä ja sosiaalisen yhteisön ymmärtämistä. Nuoruudessa alkava identiteettikriisi on yhteydessä vanhemmista irrottautumiseen ja itsenäistymiseen. Nuori kyseenalaistaa asioita, joita hän on aiemmin pitänyt itsestäänselvyyksinä tai joihin hän on luottanut. Hän erittelee ja jäsentää uudelleen lapsuudenaikaisia samastuksiaan ja ymmärtää, että yksilöillä on yhteisössään moninaisia, jopa joskus ristiriitaisia rooleja. (Ruoppila 1995, 163; Erikson 1968; 1982.) Nuoruusiän kehityksen keskeisenä sisältönä pidetäänkin yhtenäisen persoonallisen identiteetin (minäkäsityksen) muodostumista. Minäkäsitys on yhtenäinen silloin, kun käsitys

itsestä on sopusoinnussa omien ihanteiden ja normien kanssa sekä realistinen suhteessa ympäristöön. (Pulkkinen 1984, 18.)

Eriksonin teorian mukaan ihmisen on elämänsä eri vaiheissa ratkaistava joukko kriisejä, joiden onnistunut läpäisy antaa pohjan persoonallisuuden tasapainoiselle kehitykselle. Kriisin ratkaisu perustuu aikaisempaan kehitykseen. Nuoruusikää edeltävä kouluikäisen kriisi liittyy pätemisen tunteeseen ja sitä edeltävät kriisit aloitteisuuden, itsenäisyyden ja perusluottamuksen ongelmiin. Näiden kriisien ratkaisut tuovat omat näkökulmansa identiteetin muodostukseen nuoruusiässä. (Pulkkinen 1984, 18; Erikson 1968.)

Pysyäkseen koossa nuoret saattavat ylisamaistaa itsensä väliaikaisesti julkisuuden sankareihin aina siinä määrin, että näyttävät kokonaan kadottavan identiteettinsä. Tästä alkaa vaihe, jolloin ”rakastutaan”, mikä ei ole suinkaan yksinomaan tai edes pääasiassa seksuaalinen asia. Nuoruusiän rakkaus on huomattavassa määrin yritystä päästä selvyteen omasta identiteetistä heijastamalla jäsentymättömät minäkuvat toiseen, jolloin voi nähdä niiden heijastuvan toisesta ja näin vähitellen kirkastuvan. (Erikson 1950, 250; Vuorinen 1997, 217.) Vasta kun nuoret ihmiset pääsevät identiteettitaisteluistaan, heidän minänsä voivat hallita kuudennen kehitysvaiheen, läheisyyden. Kehon ja minän täytyy nyt pystyä hallitsemaan elinmoodit ja perusristriidat, pystyäkseen kohtaamaan minänmenettämisen pelon tilanteissa, jotka vaativat itsensä antamista, unohtamista: orgasmeissa ja seksuaalisissa suhteissa, läheisissä ystävyys-suhteissa ja fyysisessä taistelussa, opettajien aikaansaamissa innoituksen ja minän syvyyksistä nousevissa intuition kokemuksissa. Tuollaisten kokemusten välttäminen siitä syystä, että pelkää minän menettämistä, saattaa johtaa syvään eristymisen tunteeseen ja tästä johtuvaan syventymiseen omaan itseen. (Erikson 1950, 250–251.)

Minäidentiteetin Erikson (1959) määrittelee karttuneena kokemuksena minän kyvystä integroida samastamiset ja libidon vaihtelut, syntymästä saaduista lahjoista kehittyneet kyvyt sekä sosiaalisten roolien tarjoamat mahdollisuudet. Minäidentiteetintunne on siis lisääntynyt luottamus siihen, että sisäistä samuutta ja jatkuvuutta vastaa samuus ja jatkuvuus yksilön merkityksessä toisille, mitä todistaa kouriintuntuva toivo ”urasta”. Tämän kehitysvaiheen vaara on roolidiffuusio, roolien hajaantuminen. (Erikson 1959, 249.) Vuorinen vertaa nuoruudessa tapahtuvaa identiteetin etsimistä psykologista syntymää muistuttavaan vaihekehitykseen (Vuorinen 1997, 208). Lehtisen mukaan identiteetin tunteen pitäisi sisältää jonkinlaisen hyvänolon

elämyksen, tunteen siitä, että yksilö on kotonaan omassa ruumiissaan, jonkinlaisen tiedon siitä, miten hän elämäänsä pyrkii ohjaamaan, ja elämyksen siitä, että yksilön tärkeinä pitämät muut ihmiset hyväksyvät hänet sellaisena, miksi hän itsensä tuntee. Optimaalinen identiteetti-kehitys näkyy Eriksonin teoriassa yksilön kykynä tehdä elämälle suuntaa antavia valintoja (koulutus, työelämä, harrastukset, sosiaaliset suhteet) ja kykynä valita ja sitoutua toimimaan yksilön tärkeinä pitämien eettisten arvojen ja päämäärien suunnassa. Eriksonin mukaan elämys oman psyykkisen olemuksen aitoudesta on identiteetin tärkeä määrittäjä. (Lehtinen 2001, 32; Erikson 1950; 1982.) Kun nuorelle kehittyy tunne oman persoonan ainutlaatuisuudesta ja pysyvyydestä, tästä saattaa seurata toisinaan myös itsekeskeinen, harhainen usko olla arkipäivän realiteettien yläpuolella (Durkin 1995, 513).

Identiteetin etsintä on normaaliin kehitykseen kuuluva ilmiö, ja siihen kuuluu tavallisesti useita vuosia. Itse asiassa prosessi voi jatkua keski-ikään asti. Nuoruusiässä etsintään sisältyy uusien mielipiteiden ja käyttäytymismuotojen kokeilu ja sellaisten vaihtoehtojen hylkääminen, jotka eivät sovi minäkäsitykseen. Kokeilemisen, hyväksymisen ja hylkäämisen prosessit lujittavat identiteettiä. Kaikille nuorille identiteetin etsiminen on vaikeaa, ja jotkut reagoivat siihen jopa patologisesti, identiteetin hajoamisella, jolloin nuori tarvitsee kliinistä apua. Nuorella on tarve hyväksyä itsensä. Suojatakseen itseään ympäristön paineita vastaan nuori saattaa omaksua ns. negatiivisen identiteetin, joka tarkoittaa uhmaista pyrkimystä olla nimenomaan sellainen kuin ympäristö ei toivo. Negatiivinenkin identiteetti voi olla parempi kuin hajoaminen. Se voi muodostua suojaksi vanhempien kohtuuttomia tai kunnianhimoisia vaatimuksia vastaan. Negatiivisen identiteetin pohjana on se, mistä lasta on moitittu tai minkä hän on kokenut häpeälliseksi, ja positiivisen identiteetin pohjana se, mistä lasta on kiitetty tai minkä hän on kokenut vanhempien arvostamaksi. (Pulkkinen 1984, 19.) Vaikka monilla yksilöillä itsearvostus laskee nuoruusiässä, on tämä harvoin pysyvä pudotus, eikä siis lopullinen huononeminen. Teini-ikästä varhaiseen aikuisikään itsearvostus kasvaa vuosi vuodelta. (Durkin 1995, 514–515.)

Identiteetin tunteen saavuttaminen ei ole prosessi, joka tapahtuu kognitiivisessa eristyksessä vaan nimenomaan kehittyvän yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa. Sekä mikrotason (perhe) että makrotason tekijät (esim. luokka ja kulttuuri) vaikuttavat identiteetin kehitykseen. Samoin etninen ja kulttuurinen ympäristö vaikuttavat identiteetin kehitykseen. Etnisten vähemmistöjen nuoret joutuvatkin usein kohtaamaan uhkia heidän identiteetilleen. Etnisten vähemmistöjen nuoret joutuvat käsittelemään kaikilla identiteetin tärkeil-

lä osa-alueilla (fyysinen ja seksuaalinen minäkuva, itsekeskeisyys, ammatinvalinta) sekä eroavaisuudet että yhtäläisyydet oman ryhmän ja yhteisön muiden ryhmien välillä. Tulokset vaihtelevat, joskus ne johtavat myrskyisään kehitykseen, kun yksilö pyrkii määrittämään identiteettinsä ristiriitaisten paineiden ja odotusten paineessa, toisinaan myös suureen joustavuuteen, jos yksilö oppii käsittelemään tehokkaasti erilaisia ympäristöjä. (Durkin 1995, 519.)

Kehityopsykologisesti tarkasteltuna musiikilla on monia tärkeitä tehtäviä nuoruusiän kriisien selvittelyssä ja aikuistumiseen kuuluvien vaikeuksien voittamisessa (Piha 1980, Lehtonen 1986). Nuorisomusiikin harrastaminen on tavallaan omaehtoista terapiaa. Se luo yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden tunnetta ikätovereihin, vaikuttaa ryhmäidentiteetin muodostumiseen sekä auttaa hahmottamaan muuttuvaa ruumiinkuvaa. Nuorisomusiikki toimii siirtymäobjektina nuoruusiän yksilöitymisprosessissa, identiteetin etsimisessä ja luomisessa. Se on keino ilmaista itsenäistymistä ja irrottautumista kodin piiristä ja toisaalta myös keino korvata kodin ilmapiiriä. Nuorisomusiikki ilmentää nuoruusiässä korostuvaa emotionaalisuutta, se heijastaa ja samalla panee liikkeelle monia nuoruusiän ristiriitaisia tunteita. Musiikin harrastaminen voi toimia tunteiden purkamisen välineenä. Musiikin avulla nuori voi työstää myös mielen tiedostamattomalla tasolla kuohuvia ja ristiriitaisia tunteita. Kehitys, sen aiheuttama hämmennys, omaan mieleen ja muuttuvaan kehoon tutustuminen, irtautumiskamppailu vanhemmista, herättävät kaikki ennen kokemattomia, joskus hyvinkin aggressiivisia tunteita. Nuori voi projisoida omat itselleen vielä liian vaarallisiksi kokemansa tunteet musiikkiin ja käsitellä niitä näin etäännytettyssä muodossa. Tutustuttuaan tarpeeksi usein musiikin avulla näihin tunteisiin nuori voi kokea ne riittävän rajallisiksi ja hallittaviksi kohdatakseen ne turvallisesti myös omassa itsessään. Tämä on nuorelle tärkeä tapa tutustua myös itsessä oleviin pimeisiin puoliin ja hahmottaa kokonais kuvaa itsestään. (Piha 1980, 93, 119-120; Jarasto & Sinervo 1999, 182–184, 186.)

2.4.3 Ekologinen ympäristö

Kehittyvä ihminen ei ole pelkkä tabula rasa, vaan kasvava, dynaaminen suure, joka muokkaa ja muuttaa omaa ympäristöään. Koska myös ympäristöllä on oma vaikutuksensa, vaatii prosessi molemminpuolista mukautumista (akkommodaatiota). Yksilön ja ympäristön vuorovaikutus on siis kaksisuuntaista eli molemminpuolista. Ympäristöllä ei tarkoiteta vain välitöntä ympäristöä, vaan myös laajempia eri ympäristöjen välisiä yhteyksiä, samoin kuin yhä suuremmista ympäristöistä huokuvia ulkoisia vaikutuksia. *Ekologinen ympäristö* muodostuu sisäkkäin järjestyneistä rakenteista, joista jokainen sisältyy seuraavaan. Nämä rakenteet ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi. (Bronfenbrenner 1979, 21–22.)

Sisimmällä tasolla on välitön ympäristö, jossa kehittyvä persoona elää. Tämä voi olla koti, luokkahuone (tai vaikka laboratorio tai testaushuone). *Mikrosysteemi* muodostuu toiminnoista, rooleista ja ihmissuhteista, jotka kehittyvä yksilö kokee tietyssä fyysisessä ja materiaalisessa ympäristössä. Ympäristön piirteet, jotka ovat voimakkaimpia vaikuttajia psykologisessa kasvussa, ovat juuri niitä, joilla on huomattavin merkitys yksilölle tietyssä ympäristössä. (Bronfenbrenner 1979, 3, 22.)

Seuraavalla tasolla katsotaan yksittäisten ympäristöjen taa, niiden välisiin suhteisiin. Sellaiset yhteydet voivat olla yhtä määrääviä tekijöitä kehitykselle kuin annetuissa ympäristöissäkin tapahtuvat tapahtumat. Lapsen kyky oppia lukemaan ensimmäisillä luokilla saattaa riippua yhtä hyvin siitä, miten häntä opetetaan, kuin siitä, minkälaiset ovat koulun ja kodin väliset suhteet. *Mesosysteemi* sisältää niiden kahden tai useamman ympäristön väliset suhteet, joihin kehittyvä yksilö aktiivisesti ottaa osaa (lapsella esim. kodin, koulun ja leikkikavereiden väliset suhteet; aikuisella esim. perheen, työn ja sosiaalisen elämän väliset suhteet). Mesosysteemi on mikrosysteemien järjestelmä. Se muotoutuu tai laajenee aina kun kehittyvä yksilö siirtyy uuteen ympäristöön. Tämän päälinkin lisäksi yhteydet saattavat saada suuren määrän uusia muotoja: toiset ihmiset, jotka ottavat aktiivisesti osaa molempiin ympäristöihin, välilinkit sosiaalisessa verkostossa, muodolliset ja epämuodolliset kanssakäymiset ympäristöjen kesken, sekä yhden ympäristön toisia ympäristöjä koskevan tiedon laajuus ja luonne. (Bronfenbrenner 1979, 3, 25.)

Ekologisen ympäristön kolmas taso vie yhä kauemmas ja perustuu oletukselle, että yksilön kehitykseen vaikuttaa voimakkaasti myös sellaisissa ympäristöissä tapahtuvat tapahtumat, joissa yksilö ei ole edes läsnä. *Eksosysteemi* viittaa yhteen tai useampaan ympäristöön, joihin kehittyvä yksilö ei ota aktiivisesti osaa mutta joissa tapahtuvat tapahtumat vaikuttavat siihen ympäristöön jossa yksilö toimii ja näin siis myös kehittyvään yksilöön. Esimerkkejä eksosysteemistä lasten tapauksissa ovat vanhempien työpaikka, vanhemman sisaruksen koululuokka, vanhempien ystäväpiiri, kouluhallituksen toimet jne. (Bronfenbrenner 1979, 25.)

Makrosysteemi viittaa alempien systeemien olemassaolon johdonmukaisuuteen, ja voi sisältää, koko kulttuurin tai osakulttuurin tasolla, koko systeemin perustana olevan ideologian. Esim. tietyssä valtiossa ympäristön rakenteet muistuttavat kovasti toisiaan ympäri maan, mutta voivat olla hyvin erilaisia verrattuna johonkin toiseen valtioon. Mutta myös saman valtion sisällä voivat hyvin toimeentulevien ja köyhien kansalaisten elinympäristöt (ja todellisuudet) poiketa selvästi toisistaan. Erilaiset sosioekonomiset, etniset, uskonnolliset ja muut osakulttuuriset ryhmät eroavat toisistaan ja heijastavat vastakkaisia uskon järjestelmiä ja elämäntyynejä. Esim. muutokset äitiysneuvolatoiminnoissa, jotka vaikuttavat äidin ja vastasyntyneen väliseen kiintymykseen, voivat aiheuttaa seuraamuksia vielä viisi vuotta myöhemmin. Samoin esim. yhteiskunnassa tapahtuvilla taloudellisilla kriiseillä nähdään olevan positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia lapsen myöhempään kehitykseen läpi koko elämän kaaren, riippuen siitä, minkä ikäinen lapsi on kun perhe kärsii taloudellisesti. (Bronfenbrenner 1979, 4, 26.)

Ekologisella transitiolla tarkoitetaan muutoksia rooleissa tai ympäristöissä, ja näitä tapahtuu läpi koko elämänkaaren. Tällaisia ovat päiväkotiin meno, koulun alkaminen, ripillepääsy, valmistuminen ammattiin, työpaikan saaminen, naimisiinmeno, lapsen saaminen, työpaikan vaihto, muuttaminen, eläkkeelle jääminen jne. Ekologisten transitioiden kehityksellinen merkittävyys liittyy siihen tosiasiaan, että ne melkein aina tarkoittavat roolien muutosta. Tämä merkitsee odotettua käyttäytymistä tietyssä sosiaalisessa asemassa. Rooleilla on taianomainen voima muuttaa sitä, miten henkilöä kohdellaan, kuinka henkilö käyttäytyy, mitä hän tekee, jopa mitä hän ajattelee ja tuntee. (Bronfenbrenner 1979, 6.) Ekologinen transiatio tapahtuu aina silloin kun ihmisen asema ekologisessa ympäristössä muuttuu, roolin tai ympäristön vaihdoksen, tai molempien, seurauksena.

Koska musiikilla on tärkeä asema nuoren maailmassa ja kulttuurissa, on nuorisomusiikki merkittävä nuorisoa yhdistävä voima. Nuoret kokevat sen juuri sinä ainoana oikeana oman aikansa musiikkina. Nuorisomusiikin kautta nuoret haluavat erottua muista ikäryhmistä, varsinkin vanhemmistaan. Siksi nuoret haluavat säilyttää oman musiikkinsa omanaan. Tyypillistä nuorten musiikkikulttuureille on, että nuoret haluavat koota itse omat yhtyeensä, valita soittimensa ja tehdä itse omaa musiikkiaan. Erilaiset bändit ovat monelle ainoa tie omaehtoisen musiikin tuottamiseen. Myös sosiaaliset taidot hioutuvat, kun yhteisen päämäärän saavuttamiseksi on ponnisteltava keskenään ilman ulkopuolista johtajaa.

Musiikinharrastus ja musiikkimaku ovat yhteydessä nuorison sosiaaliryhmään ja alakulttuureihin ja näissä vallitseviin tottumuksiin, arvoihin ja asenteisiin, jota musiikki usein tietyllä tavalla symbolisoi. Nuorison musiikinharrastuksella on yleensä voimakas yhteisöllinen ja sosiaalinen luonne. Kodin musiikillisella ilmapiirillä ja kannustuksella on merkittävä asema musiikinharrastuksen syntyprosessissa. (Lehtonen 1986, 35.) YSMO:n toiminnassa joudutaan ottamaan huomioon oppilaiden perhetausta ja kotien arvomaailma. Etenkin lestadiolaisuus on selvästi erottuva, omaa profiiliaan pitävä uskonnollinen liike, joka ei mukaudu maailman meenoon ja kehitykseen kuin harkitusti. Lestadiolaisessa identiteetissä on piirteitä, joissa ei suostuta kompromisseihin, ja etenkin nuorisoa varoitellaan maailman viekoituksista. Muodikas nuorisomusiikki ei kuulu lestadiolaisnuorten omaan kulttuuriin eikä nuorisomusiikki siis ole lestadiolaisnuoria yhdistävä tekijä.

Moni YSMO:n oppilas haluaa soitto-ohjelmistossaan pitäytyä perinteisessä klassisessa musiikissa. Niinpä myös musiikkiopiston orkesterit joutuvat harkitsemaan ohjelmistovalintansa normaalia tarkemmin. Pop-musiikin soittaminen ei ole kaikkien mieleen. Samoin Pohjanmaalla elävää pelimanniperinnettä ei voida hyödyntää kuin rajoitetusti, koska myöskään kansanmusiikin soittaminen ei ole musiikkiopiston oppilaiden keskuudessa yleisesti hyväksyttyä. Lestadiolaisnuorilla on tapana viettää vapaa-aikaansa mieluiten omissa piireissään, ja tämä on osaltaan vaikuttanut myös orkesterien toimintaan. Yhteissoittoon suhtaudutaan periaatteessa myönteisesti, kunhan sitä ei ole liikaa. Kilpailuja, esiintymismatkoja ja musiikkileirejä kohtaan asenne on ristiriitainen.

Vaikka stereotypiat yhdistävät nuoruusikään kapinallisuuden ja voimakkaan persoonallisen sekasorron, tutkimukset osoittavat etteivät nämä äärimmäiset oireet ole suinkaan universaaleja

kokemuksia. Ei ole löydetty todisteita kasvavasta emotionaalisuudesta nuoruusiän alussa. Vain n. 5–15 % nuorista osoittaa ankaria psykologisia häiriöitä. (Durkin 1995, 515.) Myös Pulkkinen toteaa, että vaikka nuoruuteen liittyy heilahtelua äärimmäisyydestä toiseen, on nuoruusiän kriisejä tai myrskyisyyttä todennäköisesti myös liioiteltu; vain jotkut nuoret kohtaavat vaikeita kriisejä. Jokin määrä vaikeuksia ja ristiriitoja on nuoruudessa normaalia, terveyden eikä sairauden merkki, koska nuoren on kasvettava irti riippuvuussuhteestaan vanhempiinsa. (Pulkkinen 1984, 18.) Vaikka esim. Eriksonin (1959) identiteettiteoria kuvaa nuoruutta keskeisesti termillä kriisi ja sen ratkaiseminen, ovat monet myöhemmät tutkimukset osoittaneet, että valtaosa nuorista ei näyttäisi käyvän läpi mitään kriisivaihetta suhteessa itseensä tai vanhempiinsa, vaan kehitys näyttäisi pikemminkin jatkuvalta. Mutta vaikka suuri osa nuorista varttuu aikuiseksi ilman näkyvää kuohuntaa, muodostaa nuoruus kuitenkin jonkinlaisen kehitysriskin ainakin joillekin yksilöille. (Nurmi 1995, 257–258.) Vuorinen taas arvelee, että mikäli nuorella ei havaita ulkoista myllerrystä lainkaan, voi tämä olla merkki jopa liiallisesta passiivisuudesta eli pakonomaisesta tarvitsevuudesta suhteessa vanhempiin (Vuorinen 1990, 216.)

2.4.4 Nuoren suhde vanhempiinsa

Monet teoreetikot näkevät nuoruuden autonomian tavoitteluna. Steinberg ja Silverberg (1986) jakavat autonomian kolmeen tasoon:

1. emotionaalinen autonomia, jossa yksilö vapautuu lapsenomaisesta riippuvuudestaan vanhemmistaan
2. ikätovereiden painostuksen vastustaminen: yksilö kykenee käyttäytymään omien ajatustensa mukaan mieluummin kuin mukautumaan ikätovereihin.
3. subjektiivinen itseluottamuksen tunne: yksilö tuntee itsensä vapaaksi riippuvuudesta muita kohtaan, on aloitteellinen ja hänellä on tunne oman elämän hallinnasta.

Nämä eri tasot eivät korreloi positiivisesti. Kun emotionaalinen autonomia kasvaa, ikätovereiden vastustaminen vähenee. Mitä korkeampi emotionaalinen autonomia vanhemmista, sitä vähemmän nuori kokee saavansa yhteyttä ja turvaa perheestään. Yksilöt, jotka ovat erityisen riippuvaisia ikätovereista, kompensoivat näin emotionaalisen tuen puutteen vanhemmiltaan. Heiltä puuttuu vanhempien antama emotionaalinen tuki, joka auttaisi heitä käsittelemään yksilöitymisprosessiaan paremmin. Yksilöityminen ei tapahdu vanhemmista pois vaan vanhempien kanssa. Steinbergin & Silverbergin (1986) mukaan tytöt itsenäistyvät kaikilla osa-alueilla poikia nopeammin. (Durkin 1995, 521–523.)

Nuoren itsenäistyminen eli siirtyminen riippuvuudesta kohti riippumattomuutta voi aiheuttaa ristiriitoja suhteessa vanhempiin. Nuoren rooli on paljolti tasapainoilua lapsen ja aikuisen roolin välillä. Vanhemmat eivät enää edusta kaikkietävää ja kaikkivoipaa auktoriteettia. Nuoret alkavat ottaa huomioon muitakin viiteryhmiä. Vertaisryhmä vaatii nuoren itsenäistymistä vanhemmista ja on osaltaan siinä apuna. Nuorisokulttuuri on yksi nuorten itsenäistymisen osoitin. Nuorisokulttuuriin kuuluvia itsenäistymisen symboleja ovat mm. oma kieli, pukeutuminen, ihanteet ja musiikki. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 187–188.)

Nuoren itsenäistyminen vanhemmista alkaa voimistua murrosiän kynnyksellä. Tuolloin lisääntyvät vähäpätöisiä asioita koskevat ristiriidat, joiden yhteydessä nuori kokeilee vanhempien asettamia rajoja ja omaa riippumattomuuttaan. Tätä toiminnoissa ilmenevää itsenäistymistä seuraa itsenäistyminen tunnesuhteessa vanhempiin sekä vielä myöhemmin elämäntapomuksellisissa kysymyksissä. (Pulkinen 1984, 17.) Nuoruusiän psyykinen kehitys alkaa Vuorisen mukaan toden teolla n. 12–15-vuotiaana ja tämä heijastuu nimenomaan nuorelle tärkeisiin ihmissuhteisiin. Suhteessaan vanhempiin nuori heilahtelee ääri rajoilla: yhtenä hetkenä hän kaipaa hellyyttä ja läheisyyttä, heti perään hän kiukuttelee kuin lapsi, esittää vanhemmille mahdottomia vaatimuksia ja syyttää vanhempia omista ongelmistaan. (Vuorinen 1990, 216; 1997, 212.)

Peter Blos piti nuoruusikää vaiheena, jolloin vanhempiin vielä kietoutuvat minuuden eri puolet eriytyvät ja itsenäistyvät. Murrosiän individuaation tehtävänä on siten eron ja etäisyyden lisääminen suhteessa vanhempiin. Individuaation kokemus on voimistunut tunne omasta erillisyydestä, itseyydestä ja tahdosta. Nuoresta tuntuu, että hän on tehnyt itse valintansa, elää omaa elämäänsä ja on vastuussa teoistaan. (Pulkinen 1984, 20; Blos 1962.) Varhaisnuoruudessa lasten kiintymyssuhteet kääntyvät samaa sukupuolta oleviin ystäviin, joita ihannoidaan. Nuoren itsehillintä heikkenee, kun vanhemmista irrottauduttaessa myös heidän kauttaan sisäistyneiden normien muodostaman yliminän vaikutus heikkenee. Heikentynyt itsekontrolli voi näkyä epäsosiaalisessa käyttäytymisessä. Eroja yksilöllistymiskehityksessä aiheutuu vanhempien antamasta tuesta nuoren egon toiminnalle. Jos tuki on vähäistä, nuori jää satunnaisille vaikutuksille alttiiksi; jos se on korostunutta, se estää nuoren yksilöllistymistä. (Pulkinen 1984, 20.)

Sukupolvien välinen kuilu on etupäässä myytti: tosi asiassa nuoret ja heidän vanhempansa kykenevät kommunikoimaan ja tulevat hyvin toimeen keskenään suurimman osan ajasta. Suurin osa nuorista sanoo olevansa tyytyväinen tilanteeseensa kotona. Nuoremman sukupolven edustajat näyttävät joskus erilaisilta, mutta syvemmissä ja olennaisemmissa asioissa kuten moraalisisissa ja poliittisissa arvoissa, sosiaalisissa käsityksissä ja asenteissa teini-ikäisten ja heidän vanhempiensa mielipiteet ovatkin jo paljon lähempänä toisiaan. (Durkin 1995, 521.) Nuorten ja vanhempien täytyy sopeutua moniin muutoksiin, kun nuoret pyrkivät itsenäisyyteen. Tämä voi johtaa ajan myötä konflikteihin, mutta ei yleensä niin ankariin, että ne tuhoaisivat suhteen. Konflikteista huolimatta useimmat nuori–vanhempi-suhteet säilyvät hengissä ja ovat molempien osapuolten mielestä positiivisia. Nuorten ja vanhempien väliset konfliktit johtuvat molempien osapuolten muuttuvista rooleista perheessä. Nuoret haluavat pitää tietyt elämän alueet omaan hallintaansa kuuluvina, mutta hyväksyvät muut alueet edelleen vanhempien päätäntävaltaan kuuluvina. (Durkin 1995, 524.)

2.4.5 Kaveripiirin merkitys nuorelle

Samalla kun nuorten suhde vanhempiin muuttuu, ikätovereiden merkitys kasvaa. Ikätoverit ja näihin suuntautuneet toiminnot muuttuvat tärkeämmiksi nuoruusiän aikana. Merkittävää sosiaalistumisprosessin yhteydessä on samastuminen toveriryhmään. Toveriryhmiä on kolmen tasoisia: parhaat kaverit ja seurustelukumppanit, säännöllisesti kokoontuvat ryhmät sekä laajemmat nuorisoryhmät, joiden jäsenet ovat keskenään jollain lailla hengenheimolaisia. 90 % nuorista kokee kuuluvansa johonkin ryhmään. Enemmistö kuuluu ns. epämuodolliseen ryhmään, joka on muodostunut jäsentensä keskinäisten kiinnostusten pohjalta, ei niinkään aikuisten määräyksestä. Osa identiteetin etsinnästä nuoruusiässä koostuu vahvasta samastumisesta tiettyyn alakulttuuriryhmään, joka erottuu sekä aikuisten yhteisöstä että muista nuorten ryhmistä. Yhdenmukaisuus kertoo halusta tulla hyväksytyksi jonkin ryhmän taholta. (Durkin 1995, 525–529.)

Vertaisryhmillä tarkoitetaan kaikkia lasten ja nuorten keskinäisiä sosiaalisia suhteita, ei kuitenkaan sisarus- tai muita sukulaissuhteita. Nuoruusiässä olennaisia eivät ole vain kaverit sinänsä tai yhteiset harrastukset, vaan ystävien läheisyys, tuki ja ymmärrys. Lisäksi vertaisryhmälle oman leimansa antaa erityisen nuorisokulttuurin olemassaolo. Vertaisryhmällä on monenlaisia yhteyksiä lapsen ja nuoren kehitykseen. Ryhmäpaine yhdenmukaistaa käyttäytymis-

tä ja mielipiteitä. Erityisen huomion kohteeksi joutuvat normeista ja rooleista poikkeamiset, kuten selvästi erilaiset mielipiteet, erilainen käyttäytyminen, ulkonäkö tai pukeutuminen. Ryhmässä nuoren on selviydyttävä itsenäisenä yksilönä. Ryhmä luo myös yhteishengen ja yhteinen toiminta synnyttää voimakkaan selviytymisentunteen. Nuori voi toveriryhmässä kokeilla riippumattomuuttaan ja osoittaa itsenäisyyttä vanhemmista ja koulusta. Tasavertaisuuteen perustuvissa toveriryhmissä nuoret oppivat katsomaan ja arvioimaan asioita toisten näkökulmasta. Toveriryhmässä opitaan oman käyttäytymisen säätelyä ja toverisuhteet vaikuttavat moraalien kehitykseen, sillä toveriryhmässä vastavuoroisuuden periaatteet joutuvat korostuneesti koetukselle. Nuoruusiässä korostuvat ystävyysuhteet. Ystävyysuhteiden emotionaaliset tehtävät korostuvat enemmän tytöillä kuin pojilla, joilla ne ovat usein hyvinkin toiminnallisia. Ystävyys- ja toverisuhteet auttavat nuoria tutustumaan myös vastakkaiseen sukupuoleen ja luovat valmiuksia seurustelusuhteisiin. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 185–186.)

Samastuminen perheeseen tai tovereihin ei ole joko–tai-ilmiö. Yksilöt, jotka tuntevat voimakasta samastumista kavereihinsa, tuntevat myös vahvaa sitoutumista perheeseensä. Merkittävimpiä ihmisiä nuorille ovat kuitenkin hänen lähimmät perheenjäsenensä. Kavereiden merkitys kasvaa iän myötä, vaikka he eivät ohitakaan vanhempia, ja kontakteja muihin aikuisiin pidetään arvokkaina. (Durkin 1995, 529.)

2.4.6 Harrastukset nuoruusiässä

Nuoruuteen kuuluvat olennaisena osana elämänalueena harrastukset. Harrastukset perustuvat yleensä nuoren omaehtoisuuteen, vaikka mallien tarjonnassa ja toimintojen ohjaamisessa vanhemmat, sisarukset ja ikätoverit ovat erittäin merkityksellisiä. Yleensä nuori kuitenkin valitsee itse, mihin hän vapaa-aikansa käyttää. Suosituimpia vapaa-aajan harrastuksia ovat pitkään olleet liikunta ja urheilu sekä erilaiset musiikkiharrastukset. Harrastuksissa nuoret saavat mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen, mistä syystä harrastusten on katsottu tukevan sosiaalisten taitojen muodostumista ja eettis-moraalisten ajattelu- ja toimintaperiaatteiden omaksumista. Erityisesti taideharrastusten on katsottu edistävän esteettisten arviointien ja kannanottojen kehittymistä. Harrastukset ovat myös ainakin osaksi sellaista elämänaluetta, jolle aikuisten säätely ei täysimittaisesti ulotu. Tällaisia ovat esimerkiksi nuorten omat bändit, samoin kuin erilaiset muutkin jonkin yhteisen harrastuksen merkeissä

toistuvasti kokoontuvat muodollisesti järjestäytymättömät ryhmät. Taideharrastuksiin sosiaalistuminen alkaa jo varhain, merkittävin tekijä taideharrastuksen syntymiselle on vanhempien saman taidealueen harrastus. Tämän ohella myös varhaisilla taidekasvatuskokemuksilla sekä sukupuolella on yhteyksiä eräisiin nuoruusiän taideharrastuksiin. (Ruoppila 1995, 165–166.)

Koska vapaa-ajan toiminnoille on olennaista vapaaehtoisuus, on luonnollista olettaa, että useimpien harrastajien motiivit ovat sisäisiä. Monet saavat sisäistä tyydytystä harrastuksesta, joka on vaativaa, panee ponnistelemaan ja on kohtuullisen vaihtelevaa. Siihen voi uppoutua täysin, unohtaa itsensä ja ajan kulumisen. Erityisesti juuri subjektiiviset, mieluisat kokemukset antavat merkitystä vapaa-ajan harrastuksille. Yksilön kehityksen myötä kiinnostuksen kohteet muuttuvat; mielenkiinto johonkin kohteeseen herää, mutta hyvinkin intensiivisen toimintakauden jälkeen kiinnostus siirtyy taas uuteen kohteeseen. Kehittymiselle tästä on etua. Näin ehtii tutustua useisiin mahdollisuuksiin ja voi valita pysyvämmät kohteet kokemuksen perusteella urautumatta mihinkään sattumanvaraiseen. Harrastusten jatkuminen helpottaa sopeutumista uusiin elämäntilanteisiin ja niiden tarjoamien mahdollisuuksien käyttämistä. Pysyviin harrastuksiin päätyminen on yhteydessä moniin yksilöllisiin ja ympäristön tekijöihin. Harvat jaksavat pysyvästi kiinnostua sellaisesta, mikä ei vastaa omia edellytyksiä ja mikä tuottaa jatkuvasti pettymyksiä. Jos edellytyksiä on useanlaisiin toimintoihin, paljolti ympäristötekijöistä riippuu, mihin kiinnostus suuntautuu. Mallit, esikuvat, toveripiiri, muodin vaihtelut, ohjaus- ja harjoitusmahdollisuudet ja etäisyys harrastuspaikkoihin vaikuttavat osaltaan jonkin harrastuksen yleisyyteen ja sen pariin joutumiseen. Harrastusten suuntautuminen on paljolti sidoksissa myös ikään ja sukupuoleen.

Vanhempien osuus on nuorten harrastuksissa ja vapaa-ajan käytössä nykyään keskimäärin suurempi kuin muutamia vuosikymmeniä sitten. Usein vanhemmat järjestävät kuljetuksia, huolehtivat välineistä, seuraavat kehittymistä ja edistymistä. Etenkin musiikin ja liikunnan harrastaminen tuo vanhemmille tällaisia tehtäviä. (Vanhalakka-Ruoho, 1981.) Esimerkiksi Ylivieskan seudulla, jossa ihmiset asuvat suhteellisen hajallaan ja joukkoliikenne on kovin vähäistä, on monen musiikkiopiston oppilaan soittoharrastus täysin riippuvainen vanhempien aktiivisuudesta ja kuljetuksista. Joskus vanhempien kiinnostus saa sellaisia ilmenemismuotoja, jotka eivät ole lapselle yksinomaan positiivisia. Vanhemmilla voi olla ylen suuria odotuksia tai he voivat esittää vaatimuksia, jotka ylittävät lapsen edellytykset ja harrastuneisuuden. He voivat odottaa lapselta suorituksia, joihin he itse eivät ole yltäneet, ottamatta huomioon,

onko lapsella edellytyksiä tai kiinnostusta. He pönkittävät omaa minäänsä ja asemaansa lapsensa menestymisellä. Omaehtoinen, mieluisa harrastus saattaa muuttua työksi ja liikarasi-
tukseksi; sen tehtäväksi tulee tyydyttää enemmän vanhemman kuin lapsen tarpeita. Aikuisten
puuttuminen lasten harrastuksiin saattaa johtaa myös varhaisen spesiaalistumisen, erikoistu-
misen pulmiin. Jos tähtäimessä ovat huippusuoritukset, valmentautuminen on aloitettava jo
varhain ja harjoittelun on oltava tehokasta (Feldman & Goldsmith 1986). Tällöin kannattaakin
kysyä, kehittykö yksi alue mestaritasolle persoonallisuuden muiden alueiden kustannuksel-
la?

Identiteetin kehitys on vuosia kestävä prosessi, joka identiteetin eri alueilla voi edetä hyvinkin
eri tavoin. Voimakkaasti sitoutuneilla nuorilla identiteetin kehitys saattaa olla erilaista kuin
samanikäisillä keskimäärin. Intensiivinen harrastaminen voi vaatia niin paljon aikaa, ettei
nuorella ole mahdollisuutta tutustua juuri muihin elämänalueisiin. Musiikin harjoitteluun si-
toutuneilla nuorilla työskennelty ammatillinen identiteetti on tavallisempaa kuin nuorilla
yleensä. Toisaalta sekä urheilun että musiikin harjoitteluun sitoutuneilla nuorilla korostuu
seurustelun ja vapaa-ajan identiteetissä moratoriovaihe, kun näitä alueita koskevat tunnustelut
ja sitoutuminen tietoisesti siirretään myöhemmäksi. (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 113.)

Nykyisin on tyypillistä, että vapaa-ajan toiminta on järjestettyä ja että sitä suunnittelemassa ja
ohjaamassa on runsaasti ammattilaisia. Valmiiksi järjestäminen, ohjaus ja ulkopuoliset pai-
neet saavat aikaan ainakin sen, että nuori ei välttämättä tarvitse kovinkaan paljon oma-
aloitteisuutta, luovuutta, kekseliäisyyttä eikä kokeilunhalua vapaa-aikansa viettoon. Järjestetty
ohjaus ja spontaani toiminta eivät aina tue toisiaan. Toisaalta organisointi ja ohjaus mahdollis-
tavat monia toimintamuotoja ja suorituksia, jotka ilman niitä olisivat paljon harvemmillä
mahdollisia. Nuorisokulttuuri eri ilmenemismuotoineen ja alueineen tarjoaa nuorille osin ai-
kuisten ulottumattomissa olevaa omaa liikkuma- ja kasvutilaa. Nuorisokulttuuri edustaa nuor-
ten keinoa hahmottaa objektiivista todellisuutta oman muuttumisensa keskellä ja tarjoaa yh-
teisiä samastumiskohteita (Hägglund, Pylkkänen & Taipale 1979). Juuri nuorisokulttuuri tar-
joaa riittävän läheisyyden ja neutraalin alueen kehitystarkoitusta varten. Nuorisokulttuuri luo
yksimielisyyttä ja antaa viitekehysten opeteltaessa vielä kasvavia ja kehitystä vaativia minän
puolia. Nuoret käyvät läpi eri nuoruusiän kriisivaiheet turvautuen toisiinsa sellaisissa kasvun
sanelemissa tehtävissä, jotka yksinäiselle nuorelle tuntuisivat ylivoimaisilta. Näistä kriiseistä

tärkeimmät ovat sukupuolisuuden kriisi, identiteetin kriisi, perheestä irtautumisen kriisi ja kulttuurillinen kriisi. (Hägglund & Sikkilä 1985, 89.)

2.4.7 Musiikin harrastaminen

Oleellinen osa nuorisokulttuurista kietoutuu tavalla tai toisella musiikkiin. Musiikki voi tarjota areenan omien mahdollisuuksien turvalliselle kokeilemiselle ja täten luoda lähtökohtia harrastuksille tai jopa tulevalle elämänuralle. Lehtonen (1986) kuvaa musiikin harrastuksen perustuvan musiikin kykyyn tuottaa myönteisiä tunnereaktioita, jotka palkitsevat harrastajaa kuuntelun ja musiikinsuoritusten alueilla puhtaasti musiikillisina, sosiaalisina, semanttisina tai ns. transferenssiluonteisina ilmiöinä. Musiikin harrastamisen tuottamien tunnereaktioiden kautta musiikin harrastaja voi läpityöskennellä erilaisia psyykkisiä merkityskokemuksiaan sekä kokea sekä positiivisia että negatiivisia tunnereaktioita turvallisella ja rakentavalla tavalla. Syvälinen musiikin harrastus liittyy yksilön persoonallisuuden piirteisiin varsin olellaisella tavalla sävyttäen harrastajan elämää ja valintoja varsin kokonaisvaltaisesti. (Lehtonen 1986, 35.)

Musiikin vastaanottamisprosessin kannalta keskeisimpiä käsitteitä on samastuminen. Samastuminen tapahtuu suhteessa musiikin sisältöön, sanoitukseen tai esittäjään. Musiikkiin samastuminen merkitsee sitä, että kuulija alkaa musiikkia kuullessaan ikään kuin automaattisesti etsiä itsestään sitä vastaavaa kokemuksellisuutta (Lehtonen & Niemelä 1997, 24). Musiikin tuottamisprosessissa yksilön ”sisäinen” ja ”todellisempi” kokemusmaailma ”ulkoistetaan” musiikin muodossa soivaksi todellisuudeksi. Musiikin vastaanottamisprosessissa musiikin sisältämä informaatio vastaavasti ”sisäistetään”, jolloin se transformoituu ruumiillisiksi reaktioiksi, tunteiksi tai mielikuviksi. (Lehtonen 1993, 18–19.)

Musiikin avulla voidaan ilmaista ja läpielää esim. traumaattisia merkityskokemuksia tai psyykkisiä tapahtumia, joiden ei tarvitse olla verbaalisesti ilmaistavissa. Transitionaali-ilmiöiden maailma on siinäkin mielessä ainutlaatuinen, että se ei ”mene rikki” eikä sitä tarvitse varoa. Siellä on mahdollista kokea esim. pelontunteita tulematta tosiasiasa uhatuksi. Musiikki suojaa yksilöä myös surumielisyyttä, yksinäisyyttä ja syyllisyyttä vastaan antaen itsensä rakastettavan ja mielihyvää tuottavan objektin. Musiikki on hyvä objekti, jota yksilö voi käyttää pelottavissa ja ahdistavissa tilanteissa. Hyvänä objektina musiikki luo suojaa epämiel-

lyttäviä tunnetiloja vastaan antaen samalla kuitenkin psyykkistä voimaa kohdata ja läpikäydä näitä. (Becker 1951; Lehtonen 1986, 104.) Sen lisäksi, että musiikki toimii transitionaaliobjektina, musiikki toimii myös self-objektina, jolloin se saatetaan psyykkisen hädän ja voittamattoman ahdistuksen hetkellä ”kutsua apuun”. Tällöin musiikki self-objektiomaisuutensa mukaisesti suorittaa yksilön puolesta sellaista psyykkistä työtä, jota tämä ei yksinään pysty tekemään. Tässä merkityksessään musiikki toimii ikään kuin musiikkia kuuntelevan tai esittävän yksilön ”minän jatkeena”. Musiikin sisältämä esteettinen kokemus sisältää usein varsin ambivalentilla tavalla mielihyvää ja tuskaisuutta samanaikaisesti. Tutkittaessa musiikkia self-objektina voidaan olettaa, että musiikki ja musiikinharrastus voivat toimia siten, että ne rakentavat ja täydentävät yksilön psyykkisiä rakenteita. Tällöin ne auttavat esim. sellaisia psyykkisiä merkityskokemuksia artikuloitumaan, jotka ovat saattaneet esim. varhaisen psyykkisen vaurioitumisen vuoksi kokonaan puuttua yksilön kokemusmaailmasta. (Lehtonen 1986, 106–107.)

Koska musiikinharrastus tuottaa harrastajalleen myönteisiä tunteita, jotka liittyvät monin tavoin harrastajan persoonallisuuteen, voisi tehokas musiikinharrastusta luova musiikinopetus auttaa nuorta kehittämään sekä tunne-elämään liittyviä että sosiaalisia valmiuksiaan. Parhaimmillaan musiikinopetuksella voisi olla merkittäviä yhteyksiä oppilaiden persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, tunne-elämään liittyviin ja itseilmaisuun. Musiikinharrastusta edistämällä voitaisiin kenties luoda pysyvä kyky itse käyttää musiikkia terapeuttisen ”läpityöskentelyn” ja henkisen kasvun välineenä. (Lehtonen 1986, 29–30.) Länsimainen taidemusiikki ja siihen perustuva opetus on kuitenkin jo varsin pitkään vahvasti perustunut rationaaliselle otteelle ja korostanut osaamisen ja älyn ylivaltaa tunteesta ja kokemisesta. Musiikkikasvatuksen yhteydessä korostuu helposti opiskelijoiden tiukka valikointi sekä rankka opettajien ja opiskelijoiden keskinäinen kilpailu. Opetuksen kenttää hallitsevat usein pedanttiset, ulkoa opetellut suorituskaavat sekä tulosten tarkka mittaaminen. (Lehtonen 1996, 16.)

Musiikin esittämisen ja kuuntelemisen kautta nuori voi saada merkittäviä ”hallinnan kokemuksia”, joilla on merkittävä asema myös minuuden ja itsetunnon myönteisessä rakentamisessa. Musiikkia opiskelevan tai kuuntelevan yksilön hahmottaessa musiikin rakenteita, teemoja, aiheita tai niihin liittyvää tekniikkaa hänelle syntyy kokemus musiikillisen maailman hallinnasta. Musiikin kuunteluun ja muuhun harjoittamiseen liittyvät kokemukset ovat läheisessä yhteydessä minän hallintakeinoihin, joiden menestyksellisen käytön ja kehittymisen

kautta yksilö voi saada merkittäviä minää rakentavia onnistumisen kokemuksia. Kasvun kannalta musiikin opiskelussa on keskeistä omien rajojen koettelu, tietyn epäonnistumisriskin sietokyky, pitkäjänteinen työskentely jonkin tärkeäksi koetun tavoitteen saavuttamiseksi sekä myös tavallisesti jonkun vanhemman ja kokeneemman, auktoriteettia omaavan aikuisen (soitonopettaja) kanssa käytävä vuorovaikutus yhteisen tavoitteen (esim. kurssitutkinto) saavuttamiseksi. (Lehtonen 1996, 17.)

Hallinnan kokemukset ovat tärkeitä musiikkinautinnon osatekijöitä. Musiikin harrastamiseen kytkeytyvät ”huippukokemukset” liittyvät tavallisesti onnistuneisiin musiikkiesityksiin, mutta myös kuuntelukokemuksiin ja konsertteihin, jotka parhaimmillaan tuottavat musiikkia hahmottavalle subjektille lähes euforisia ja haltioituneita hyvänolon tunteen täyttämiä minuuden kokemuksia. Jo varsin vaatimattomatkin musiikin hallinnasta saadut kokemukset saattavat olla nuorten kehitykselle hyvin tarpeellisia; tällaisilla kokemuksilla saattaa olla tärkeä merkitys etenkin identifikaatioprosessin kannalta. Kokemuksen ytimenä on, että nuori osaa ja uskaltaa soittaa ja tehdä omaa musiikkia. (Lehtonen 1997, 18.) Henkilökohtaiset musiikkikyvyt ja musiikkimaku tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden ”olla jotakin” erottua massasta. Musiikkimaku ja musiikin harrastus ovat samanaikaisesti myös keino kuulua johonkin sekä jakaa musiikin edustamaa symbolista kulttuuripääomaa. Mutta vaikka musiikilla on merkittävä minää rakentava merkitys, musiikilla voidaan myös syvällisesti loukata ja nolata sitä esittävää tai siitä keskustelevaa yksilöä (Kurkela 1993). Tämä saattaa johtaa siihen, että ihminen haluaa kokonaan kieltää musiikin ja sen edustamien tunteiden merkityksen itselleen. (Lehtonen 1996, 20.)

Sellainenkin nuori, jolle tunteiden ilmaisu on vaikeaa ja mahdollisesti kasvatuksen johdosta jopa kiellettyäkin, voi musiikin kautta, itse soittamalla tai pelkästään kuuntelemalla, käsitellä ja ilmaista sekä hyvin aggressiivisia että hyvin herkkiä tunteita turvallisella ja hyväksyttävällä tavalla. Muodollisesti jäykkä ja koruton musiikin esittämistilanne voi olla täynnä intensiivistä latausta ja voimakkaita tunteita. Aggressiivisuuden ilmaiseminen ei edellytä aggressiivista käytöstä tai ulkonäköä; tunteita voi käsitellä musiikkimausta ja musiikinlajista riippumatta. Soitonopetuksessa liiallinen soittotekniikan korostaminen voi kuitenkin johtaa siihen, että oppilas keskittyy pelkästään soitettavan teoksen tekniseen hallintaan, unohtaen tärkeimmän, musiikin sisällön.

2.4.8 Opettaja–oppilas-suhde

Nykynuorten elinolosuhteissa ja identiteetinmuodostuksessa on vertaisryhmien, joukkotiedotuksen ja kulutuksen merkitys nuoren itseilmaisun lähteenä kasvanut ja vanhemmat ovat jääneet vain yhdeksi osaksi tätä joukkoa. Samoin on käynyt koululle: koulun kurinalaisuus ja autoritaariset pakot tuntuvat tänään vierailta eikä opettajan auktoriteettiasema saa enää oikeutustaan ympäröivästä yhteiskunnasta. Yksityisiltä soittotunneilta ja musiikkialan oppilaitoksista on kuitenkin vielä viime vuosiin saakka löytynyt soitonopettajia, joiden mielipiteillä on oppilaalle huomattava merkitys ja jotka tarvittaessa kykenevät herättämään myös kauhua. (Aittola, Jokinen & Laine 1994, 476–477.)

Kasvun kannalta on tärkeää, että nuorella on joku aikuinen, jota voi katsoa ylöspäin ja jonka esimerkkiä voi seurata. Tämä liittyy vahvasti myös projektiiviseen identifikaatioon ja oman identiteetin muovaamiseen, jossa mm. harrastuksiin liittyvät idolit usein toimivat merkittävänä suunnanantajina. Sinkkonen (1990) väittääkin, että soiton- tai laulunopetus saattaaakin muistuttaa varsin paljon supportiivista psykoterapiaa. Tällaisessa tilanteessa soiton- tai laulunopettaja toimii nuorelle tärkeänä samaistumiskohteena, jonka musiikinopetuksen yhteydessä antama myönteinen kasvatusasenne, esimerkiksi, sekä psyykinen tuki ja kannustus voivat musiikin oppimisen lisäksi monipuolisesti edistää myös oppilaan kokonaisvaltaista kasvuprosessia. Säännöllisesti toistuvassa opettaja–oppilas-suhteessa saatetaan merkittävästi kehittää oppilaan persoonallisuutta, lievittää hänen ahdistuneisuuttaan sekä jopa korjata kotielämän vääristymiä antamalla myönteisiä kokemuksia ja sopivan innostavaa, lapsen ehdoilla toimivaa opetusta. (Sinkkonen 1990, 125–126; Hanifi 1998: 403–407.)

Kurkela (1993) on tarkastellut niitä mahdollisuuksia, joiden kautta opettaja–oppilas-suhde voi terapeuttien vaikutusten sijasta vääristyä ja johtaa kasvavaan ahdistukseen ja pakonomaisiin suoritustarpeisiin esim. tilanteessa, jossa opettaja ilman riittävää tietoisuutta toimien koettaa tehdä oppilaastaan ”oman kuvansa” tai käyttää tätä omien tiedostamattomien saavuttamatta jääneiden päämääriensä tavoittelija. Opettaja voi myös tiedostamattaan heijastaa herkkään lapseen itse kokemaansa katkeruutta ja nöyryyksiä. Tällaisista suhteista saattaa olla myös kysymys tilanteissa, joissa koti painostaa lapsia käymään soittotunneilla, harjoittelemaan ja esiintymään. Tällöin musiikista tulee helposti pakonomaista ja kielteisiä tunteita herättävää toimintaa, joka vähitellen lisääntyvän hallinnan tuottaman ilon ja innostuksen sijasta tuottaa

harrastajalleen enimmäkseen stressiä, mielihahaa ja pettymyksiä. Ei ole helppoa tasapainoilla yhtäältä tradition välittämistä ja valtavaa omaksumiskykyä vaativan koulutuksen sekä toisaalta luovuuden ja innovatiivisuuden vaatimusten välillä. Taidealoilla kouluttautuminen edellyttää nöyryyttä sekä luottamusta siihen, että opetettavat asiat ovat järkeviä ja ne kannattaa omaksua. Asiallisen kriittisesti voi opetettavaan käytäntöön tai ajatukseen suhtautua vasta, kun sen on ensin kunnolla ymmärtänyt. Tästä syystä opiskelu ja omaksuminen edellyttävät aina jonkinasteista alistumista. Myös luovassa työssä noudatetaan joitain ennalta asetettuja kriteerejä, sillä vapaus ei ole tuuliajolla olemista. Mutta jos nuoreen kohdistuva ankara taiteellis-musiikillinen koulutus yksipuolisesti painostaa hänet lapsesta saakka ihailemaan, kunnioittamaan ja noudattamaan vanhemman ikäpolven esteettistä arvomaailmaa, jättämättä tilaa kapinalle, ja jos nuori ei siksi tavoita esim. nuorisomusiikkia, joka voisi antaa merkittävää musiikillista sivustatukea itsenäistymispyrkimyksissä, niin silloin hyvää tarkoittava koulutus voi kääntyä itseään vastaan ja hidastaa nuoren kasvua ihmisenä ja soittajana. (Kurkela 1993.)

Poikaille leimaa antava piirre on vierastaa kaikkea vähänkin tyttömäistä tai naismaista. Musiikin tunnepitoisuus yhdistyy helposti naiseen ja ennen kaikkea äitiin, jonka läheisyydestä poika pyrkii eroon. Pianotunti kerran viikossa herttaisen naisopettajan lähellä voi olla pojalle todella stressaavaa, etenkin jos vielä yritetään herkistyä yhdessä jonkin pehmeän, tunteikkaan sävelmän äärelle. Poikien soittoharrastusta edistää varmasti, jos opettaja on mies, ja jos soitettavan ohjelmiston tyyli ja luonne jossain kohti sivuaa pojan omaa todellisuutta. (Sinkkonen 1990, 128–129.) Myös Tuovila (2003) on todennut, että pojat kokevat miesopettajien antaman opetuksen myönteisesti merkityksellisenä, kun taas tytöt kaipaavat mieluummin naispuolista samastumiskohdetta (Tuovila 2003, 231–232).

Rostvall ja West (2001) ovat havainneet, että soittotuntien ilmapiiri on hyvin opettajakeskeinen eikä oppilaalle jää juurikaan tilaa vaikuttaa opetusprosessiin. Opettaja ja oppilas ikään kuin puhuvat eri kieltä. Oppitunnit ovat kovin teoriapainotteisia, koska opettajat lähestyvät soittamista nuottikuvan ja nuotinluvun opettelemisen kautta, kun taas oppilaalle olisi luonnollisempi tapa opetella soittamaan kuulonvaraisesti. Tällainen asetelma tekeekin monien aloittelevien oppilaiden soitonopiskelun entistä vaikeammaksi.

2.4.9 Sukupuolen merkitys murrosiässä

Tytöt oppivat tuntemaan itsensä sellaisina kuin muut heidät näkevät: suhteissaan toisiin ihmisiin (Gilligan 1982, 12). Identiteetin kehittyminen nuoruusiässä on tytöille ongelmallisempaa, monet heistä eivät onnistu määrittelemään identiteettiään täydellisesti, koska he odottavat myöhempää vakiintumista, avioliittoa (Douvan & Adelson 1966). (Durkin 1995, 517.) Tytöt joutuvat kasvaessaan tasapainottelemaan ristiriitaisten odotusten välillä: heidän odotetaan toisaalta itsenäistyvän lapsuuden ihmissuhteista, mutta kuitenkin säilyttävän kykynsä muodostaa läheisiä ihmissuhteita. Tämä heijastuu tyttöjen kasvuprosessiin: heidän on usein vaikeampi saavuttaa kulttuurista aikuisuutta, joka perustuu autonomisen yksilön ideaaliin (Johnson 1993; Aapola 1999, 31) Jo vauvaiästä lähtien tytöt tulkitsevat muiden ihmisten ilmeitä, äänensävyjä ja eleitä. Niiden kautta he tekevät implisiittisiä johtopäätöksiä myös omasta sisäisestä olemisestaan. Tytöt muovautuvat jo varhain sen mukaisesti, mitä muut ihmiset heiltä haluavat. (Huopainen 1992, 38.)

Tytöt sosiaalistuvat vastaamaan ympäristön odotuksiin ja vaatimuksiin ja he oppivat kontrolloimaan halujaan. Samalla he kehittyvät vetämään rajan haaveiden ja arjen, fantasian ja todellisuuden asettamien rajojen välille. Niinpä monista kyvykkäistä tytöistä kasvaa liian kriittisiä itseään kohtaan, jotta he lähtisivät toteuttamaan haaveitaan, etenkin, jos ympäristö ei heitä siihen tue. Kun haaveilu itsensä vuoksi näyttää olevan kulttuurisesti sallitumpaa tytöille kuin pojille, joilta yleensä edellytetään unelmoinnin sijaan toimintaa tai haaveiden pukemista toiminnaksi, vaikuttaa siltä, että pojille haaveet ovatkin puolestaan jatkumo suhteessa todellisuuteen. Tämä taas pitää sisällään mahdollisuuden epärealistisiin arvioihin omasta kyvykkyydestä. (Näre 1992, 32–33.)

Tytöt antavat helpommin vanhempiensa ohjata itseään eivätkä tästä syystä reagoi negatiivisesti vanhempiensa määrilyyn; toisaalta vanhempien dominoiva ja autoritaarinen asenne vaikuttaa haitallisemmin poikien kuin tyttöjen suhteelliseen suorituskyykyyn (Finnäs 1978). Isät kasvattavat lapsiaan itsenäisyyteen ja omakohtaisten ratkaisujen tekoon, kun taas äidit korostavat kasvatuksessa enemmän suoritustavoitteisuutta kuin itsenäistymistä ja tähdentävät vain vähän itseluottamusta (Heinonen 1976, 146–147). Ero sukupuolten välillä kasvaa 13–15 vuoden iässä, jolloin tyttöjen itsearvostus ja onnistumisen tunteet vähenevät (Rauste 1974). Murrosikäiset tytöt aliarvioivat omia kykyjään, kun taas samanikäiset pojat arvostavat ja jopa yli-

arvioivat omat kykynsä. Itsearvostuksen puute heikentää monien murrosikäisten tyttöjen suorituksia ja alentaa heidän tavoitetasoaan (Kauppinen-Toropainen 1983). Rausteen (1974) mukaan sukupuolten välinen ero voi johtua myös siitä, että pojat ilmaisevat levottomuuden tunteitaan ja pelkojaan haluttomammin kuin tytöt, jolloin vastaustaipumus heijastuu myös itsearvostusta koskeviin pisteisiin. Sekä Korpisen (1979) että Rehnströmin (1985) mukaan 14–15-vuotiaat pojat ovat yleiseltä minäkäsitykseltään myönteisempiä kuin tytöt.

Koulussa tytöt jäävät poikien varjoon. Tytöt ovat kilttejä siten, että he istuvat hiljaa paikallaan ja vastaavat kun kysytään. Pojat ovat räväkempiä. (Tarmo 1992, 287.) Pojille sallitaan enemmän ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä ja poikia otetaan huomioon tyttöjä enemmän. Sekä tytöt että pojat pyrkivät saamaan ihmissuhteissaan sosiaalista vahvistusta ja toisten hyväksyntää, vaikka he käyttävät erilaisia menetelmiä. Pojat pyrkivät ihmissuhteissaan statukseen ja valtaan, mikä merkitsee pojille kilpailua auktoriteetista sekä opettajan kanssa että poikajoukon kesken. Tytöt etsivät ihmissuhteissaan läheisyyden kokemusta, ja tämä toive sävyttää myös tyttöjen suhdetta opettajiin. He haluavat muodostaa opettajan kanssa ystävyysuhteen. Tämän vuoksi tytöt alistuvat opettajan auktoriteettiin ja noudattavat sääntöjä. Vaikka ystävyysuhtetta opettajan ja tytön välille ei synny, opettajat kyllä ottavat vastaan tyttöjen osoittaman alistuvuuden ja käyttävät sitä keinona opetuksen läpiviemiseen. (Metso 1992, 278–280.)

Tyttöjen koulumenestys on varsinkin peruskoulussa mutta myös lukiossa poikien menestystä parempi. Tytöt viihtyvät kouluissa keskimäärin paremmin ja arvostavat koulutusta enemmän kuin pojat. He näkevät opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ihmissuhteena. Useimmat tytöt ovat oppineet ottamaan toiset huomioon, joten he eivät halua loukata opettajaa eivätkä pahoittaa hänen mieltään. Tarve olla kiltti kehittyy tytöillä voimakkaampana kuin pojilla osittain siitä syystä, että aikuiset toimivat usein vuorovaikutustilanteissa tyttöjen ja poikien kanssa eri tavoin. Opettajien mielestä kiltit tytöt ovat vähemmän mielenkiintoisia kuin äänekkäät pojat. (Gordon & Lahelma 1992, 315.)

Työskentelymotivaation puute on opettajien mukaan pojilla yleisempää kuin tytöillä. Se ilmenee välinpitämättömytenä: poikaoppilas toimii huolimattomasti, unohtelee tavaroitaan ja jättää läksyt tekemättä. Opettajien mukaan pojat protestoivat tylsistä tehtävistä, kysyvät herkemmin, esittävät välikommentteja, lähestyvät asioita yllättävistä näkökulmista ja nostavat

esille kielteisiäkin puolia. Pojat kyseenalaistavat opetusta, vaativat protestoinnillaan enemmän huomiota ja myös vaikuttavat opetuksen muotoutumiseen. Opettajat ovat huolissaan poikien motivaatiosta ja kokevat poikien motivoimisen tärkeäksi. (Tarmo 1992, 291–292.)

Tyttöjen motivaatiota ei yleensä pohdita vaan sitä pidetään itsestään selvänä; tytöt tekevät kyselemättä, kiinnostipa tekeminen heitä tai ei. Tytöt tekevät läksytehtävänsä tunnollisesti eivätkä ainakaan julkisesti aseta opetusta ja opettajan auktoriteettia kyseenalaiseksi, he ovat kilttejä ja tukevat opetusta (Tarmo 1992, 292.) Tyttöjä palkitaan kiltteydestä, heiltä odotetaan mukautuvaa oppilaan roolia, johon liittyy ”näkymättömyys”. Mutta kun he sitä toteuttavat, siihen alkaakin liittyä kielteistä sävyä. Tyttöjen kiltteyteen liitetään helposti negatiivinen kiltteyden selitys, ”silmänpalvonta” tai mielistely; tyttöjen tunnollisuuteen katsotaan kietoutuvan epäilyttäviä syitä, kuten keskinäinen kilpailu tai pikkutarkkuus. Lisäksi tyttöjen kiltteys näyttää ainakin osittain olevan ristiriidassa ihannekiltteyden kanssa: tytöt ovat ”passiivisen kilttejä”. (Tarmo 1992, 288.)

Kulttuurissamme elää voimakkaasti näkemys, että pojat ovat tyttöjä lahjakkaampia, vaikka menestyisivätkin koulussa huonommin. Tyttöjen koulumenestys kytketään usein heidän käyttökseen, ei saavutuksiin. Tyttöjen tai naisten onnistumista selitetään satunnaisilla syillä, kuten onni, yrittäminen tai toimintatavat, ja epäonnistumisia pysyvin sisäisin syin, esim. kyvyt. Poikien tai miesten menestymistä selitetään kyvyistä peräisin olevilla sisäisillä ja pysyvillä syillä ja epäonnistumista ulkoisilla tai epästabiileilla syillä. (Tarmo 1992, 294.) Poikien etevämyys voidaan osoittaa myös arvottamalla poikien kiinnostuksen kohteita ja heidän useammin valitsemiaan aineita tyttöjen valitsemia aineita korkeammalle.

Myös musiikkiopistoissa poikia ja tyttöjä opetetaan eri tavalla ja poikien opiskelun tukeminen koetaan tärkeäksi. Tytöt saavat tyytyä perinteisiin opetusmuotoihin, mutta pojille tarjotaan mahdollisuuksia soittaa monipuolisemmin eri tyylistä ohjelmistoa sekä improvisoida ja säveltää. Pojat pääsevät helpommin myös yhteissoittoryhmiin. Tyttöjen soitonopiskelussa opettajat painottavat kurssitutkintojen suorittamista, mutta poikien opintojen tavoitteeksi opettajat asettavat musiikista nauttimisen, itsenäisen oppimisen ja mahdollisen ammattilaisuuden. Myös perheet tukevat enemmän poikien kuin tyttöjen opiskelua. Tyttöjen itsearvostus onkin jo opin-
toja aloitettaessa poikien itsearvostusta heikompi ja tytöt yrittävät vaikuttaa opetukseen poikia vähemmän. Kotien ja opettajien sukupuolisidonnaiset odotukset ja toimintatavat vahvistavat

tyttöjen sukupuolisidonnaisia valintoja, joihin näyttää kuuluvan tytölle sopivan soittimen valitseminen, perinteisten opetusmallien hyväksyminen ja saatuun opetukseen tyytyminen. Opettajat suostuvat vaihtamaan opetusmenetelmiään poikia miellyttäväksi, mutta tytöille riittää vuosia jatkuva turhauttava opetus, joka edelleen vahvistaa tyttöjen omia toiveita mitätöivää alisuoriutumisen kehää. (Tuovila 2003, 225, 245, 249) Sukupuolisidonnaiset soitinvalinnat eivät ole vain suomalainen ilmiö; O'Neill ja Boulton (1996) ovat todenneet, että englantilaislapset arvioivat tytöille sopiviksi soittimiksi viulun, huilun sekä pianon, ja pojille rummut, kitaran sekä trumpetin.

2.4.10 Vanhoillislestadiolaisten nuorten elämäntapa

Tiiviinä yhteisönä lestadiolaisuus pystyy tyydyttämään jäsentensä tarpeita monessa suhteessa paremmin kuin muu yhteiskunta. Erityisesti tämä koskee eettisiä tarpeita ja yksilön ja ryhmän turvallisuuden tarvetta. Lestadiolaisuudessa lapset ovat erityisen huolenpidon kohteena. Heille annetaan runsaasti aikaa, ja niin perhepiirissä kuin seurakunnassakin tapahtuu monenlaista leikki-, harrastus- ja opetustoimintaa. Vanhempien ja lasten välinen vuorovaikutus on uskonnollisissa liikkeissä runsasta. Lapset ovat säännöllisesti tekemisissä myös isovanhempiensa ja muiden vanhusten kanssa. (Ihonen 1994, 92–93.)

Yläasteikäisten nuorten elämästä tehdyt tutkimukset puhuvat enemmistön suulla ja vähemmistöjä edustavat nuoret jäävät näissä yleensä huomiotta. Vanhoillislestadiolaiset nuoret muodostavat yhtenäisillä tavoillaan ja yhteisön tarjoamien toimintojen myötä melko selväräjaisen sosiaalisen ryhmän. Usko ohjaa koko elämäntapaa luoden sen pohjan ja perustan. Usko elämäntapana tarkoittaa, että uskoon liittyy monia muita asioita, esimerkiksi tietynlainen ajankäyttö, tietyt kanssakäymisen muodot ja kurinalaisuus. (Kolari 2002, 13.) Jako uskoviin ja uskottomiin (epäuskoisiin) näkyy vielä tänäkin päivänä etenkin vanhoillislestadiolaisuudessa, luoden osaltaan jännitettä uskovaisten ja epäuskoisten välille (Kolari 2002, 29; Liikanen 1996, 70; Sipovaara 1998, 19; Vainikka 2001, 92). Vuorovaikutus epäuskoisten kanssa nähdään uhkana lestadiolaisessa uskossa säilymiselle (Liikanen 1996, 69).

Lestadiolaiseen uskoon synnyttään: nuoret ovat lestadiolaisperheistä, myös suvut ovat pitkälti lestadiolaisia (Liikanen 1996, 26). Vanhoillislestadiolaiset arvostavat perheyhteisöä. Vastuu kasvattamisesta nähdään vanhemmilla. Koska kasvatusvastuuta ei voida siirtää muille, van-

hempien vaikeaa tehtävää kasvatuksessa halutaan tukea yhteisön puolelta. Vanhoillislestadiolaiset toteuttavat ”vanhanmallista” yhteisöllisyyttä, uskonnollinen yhteisö antaa mahdollisuuden läheiseen ja toisten kasvatustyötä tukevaan toimintaan. (Kolari 2002, 33, 58; Sipovaara 1998, 46; Vainikka 2001, 84.) Kasvatuksessa korostetaan uskossa pysymisen ensisijaisuuden ohella elämän ja vanhempien, esivallan ja lähimmäisten kunnioittamista, rehellisyyttä, ahkeruutta, nöyryyttä, rakkautta ja Jumalan pelkoa. Esivallan, kuten opettajien, työnantajien ja virallisen esivallan edustajien, kunnioittamisen ei tule perustua rangaistuksen pelkoon vaan sisäiseen omantunnon vakaumukseen. Muita tärkeitä arvoja ovat raittius ja isänmaallisuus. (Haho 1996, 36–37; Liikanen 1996, 27; Sipovaara 1998, 18.) Lestadiolaisuus antaa jäsenilleen elämänohjeet, joita pidetään tarpeellisina eikä ollenkaan sitovina tai ahdistavina (Liikanen 1996, 27).

Vanhemmat kontrolloivat usein nuoren menemisiä ja tulemisia. Nuoret osallistuvat jo pienestä pitäen kodin yhteisiin askareisiin ja pienempien sisarusten hoitamiseen. (Kolari 2002, 58–59; Liikanen 1996, 34; Vainikka 2001, 73.) Suurperheissä lapsilla on hyvät suhteet vanhempiinsa, isä on perheen auktoriteetti ja samanikäiset sisarukset voivat olla parhaita kavereita. Sukulaissuhteet ovat tiiviit, ja sukulaisissa vierailaan usein. Myös ystävät ja kaverit ovat lestadiolaisia. (Liikanen 1996, 38–41.) Vapaa-aika vietetään perheen ja kavereiden kanssa (Kolari 2002, 68; Liikanen 1996, 36). Tyypillinen vapaa-ajan viettotapa on seuroissakäynti, johon osallistutaan koko perheen voimin (Liikanen 1996, 37; Sipovaara 1998, 20). Seurapuheista nuoret saavat opastusta eri elämänalueille: tulevaisuuteen, seurusteluun, avioliittoon, arkisiin askareisiin, harrastuksiin (Vainikka 2001, 62). Seurojen jälkeen nuoret kokoontuvat ”iltakylään” (Kolari 2002, 62; Sipovaara 1998, 20). Iltakylät ovat puolivirallinen tapa hoitaa liikkeen yhteisöllisyyttä. Iltakylään kokoonnutaan perheisiin tai opiskelija-asuntoihin, niissä jutellaan ”kaikesta maan ja taivaan välillä” ja pelataan perinteisiä seurapelejä. Samalla sosiaalistutaan vanhoillislestadiolaiseen kulttuuriin. Nuorisoryhmät koetaan turvaa tuottavina yhteisöinä, suojana syntiä vastaan. (Vainikka 2001, 54–57.)

Vaikka lestadiolaisuus pyrkii säilyttämään talonpoikaiset ihanteet, liike joutuu tarkentamaan omaa suhdettaan kehittyvän mediakulttuurin tuotteisiin (Kolari, 2002, 30). Suviseurojen yhteydessä pidetään puhujien ja seurakuntavanhinten kokous, jossa tehdään linjanvetoja uusiin ja ennen kokemattomiin kulttuurin tuotteisiin. Ongelmallisista asioista keskustellaan oikean käytännön löytämiseksi. Uudet kulttuurin tuotteet käyvät läpi tarkan, valikoivan arvioinnin ja

uusia asioita omaan elämäntapaan valikoivasti. (Vainikka 2001, 64–66) Nykypäivänä radio, stereot, puhelin, kännykät, tietokone internet-yhteyksineen ja videot löytyvät lähes joka kodista. Television puuttuminen on kuitenkin edelleen itsestäänselvyys (Kolari 2002, 83; Liikanen 1996, 69; Sipovaara 1998, 19, 30, 33).

Harrastaminen vain harrastuksen vuoksi ei ole suositeltavaa, vaan harrastukset arvotetaan sen mukaan, onko niillä käyttöä Jumalan valtakunnan työssä (Vainikka 2001, 74). Erityisiä vaaran paikkoja nuorille ovat alkoholi ja kilpaurheilu (emt, 76–77). Myös tanssi, teatteri ja elokuvat kuuluvat epäuskoisten elämään (emt, 72; Sipovaara 1998, 33). Useissa kodeissa lapsia pyritään kannustamaan musiikkiharrastusten pariin, etenkin pianonsoiton opiskeluun. Musiikin harrastaminen onkin tavallista erityisesti tytöillä. Vanhoillislestadiolaiset eivät hyväksy kevyttä musiikkia vaan ainoastaan klassisen musiikin uskonnollisen musiikin lisäksi. (Kolari 2002, 63–64; Liikanen 1996, 36.)

Pukeutumiseltaan tai ulkonäöltään lestadiolaiset nuoret eivät näkyvästi erotu yleiskulttuurista (Kolari 2002, 100). Pukeutumista pidetään hyvin tärkeänä ja sitä leimaa siisteys ja hillitty muodikkaus. Pukeutumisesta halutaan huolehtia, ja halutaan pukeutua muodikkaasti, sillä ulkonäköön ei muuten voi erityisemmin vaikuttaa. Lestadiolaisnaiset ja –nuoret eivät käytä meikkiä, eivät värjää hiuksiaan eivätkä käytä korvakoruja (Kolari 2002, 42–43, 64; Liikanen 1996, 35, 58; Sipovaara 1998, 47; Vainikka 2001, 9.) Lestadiolaisnuori ei myöskään tanssi, käytä alkoholia, kuuntele pop-musiikkia eikä kiroile (Liikanen 1993, 58). Tupakointi ei kuitenkaan ole kiellettyä (emt, 61).

Aiemmin lestadiolaisuus suhtautui kriittisesti koulutukseen, koska sen katsottiin olevan uhka uskossa säilymiselle. Nykyisin lasten ja nuorten koulutukseen suhtaudutaan yleensä kannustavasti. (Liikanen 1996, 69). Työssä ja opinnoissa on tehtävä parhaansa, mutta ne eivät saa uhata uskonnon asemaa (emt, 32). Etenkin tytöt pitävät koulua ja opiskelua tärkeinä (Kolari 2002, 42–43). Naimattomat tytöt menevätkin yleensä palkkatöihin, perheellisistä tulee usein kotiäitejä (Liikanen 1996, 34). Opiskelu ei saa kuitenkaan aiheuttaa ylpeyttä vanhempiin nähden. Sopivasta ammatista keskustellaan vanhempien ja muiden uskovien kanssa. Lahjoja ei saa hukata vaan niitä tulee hyödyntää Jumalan kunniaksi. (Sipovaara 1998, 19.)

Vastakkaista sukupuolta kohtaan on lupa tuntea kiinnostusta, mutta Jumala johdattaa seurusteluasioissakin. Seurustelu on yhteisön kontrolloimaa ja kumppani löytyy omasta viiteryhmästä. Esiaviollisia suhteita ei hyväksytä. (Sipovaara 1998, 20; Vainikka 2001, 70–72.) Seurustelu tähtää avioliittoon, avioeroa ei sallita. Kielteinen suhtautuminen ehkäisyyn on itsestäänselvyys. (Sipovaara 1998, 20, 44). Perheen perustaminen ei-lestadiolaisen kanssa ei tule kysymykseen (Liikanen 1996, 45). Alasuutarin (1992) mukaan lestadiolaisuudessa ei ole naista vaan naisen kutsumus on äitiys. Äitiys tuo arvostusta ja valtaa, ja äitinä naisella on vahva asema yhteisössä.

2.5 Musiikkimaku

Musiikkimaku on yksilön musiikkikäsitteistön osa-alue, opittu ajatusmalli, joka ilmenee luokittelevana ja tiedollisena lähtökohtana musiikin kokemiseen liittyvään tunnereaktioon. Musiikkimaku liittyy tällä tavalla musiikillisten kokemusten kognitiivisiin, emotionaalisiin ja asenteellisiin prosesseihin. Muutokset musiikkimaussa ovat muutoksia näissä tiedollisissa ja kokemuksellisissa rakenteissa. (Salminen 1989, 47.) Karttunen (1992) ymmärtää musiikkimaun osaksi yksilön musiikillista maailmankuvaa. Yksilön musiikillinen maailmankuva manifestoituu musiikkimaussa, konkreettisissa musiikillisiin tyyliin, tyylipiirteisiin ja musiikkiteokseen kohdistuvissa valinnoissa. Musiikkimaku on musiikillisen maailmankuvan ilmiö. (Karttunen 1992, 28.) Musiikkimaku ehdollistuu itsepintaisiin asenteisiin, jotka vuorostaan perustuvat sosiaalis-taloudellisiin, sukupuoleen ja ikään liittyviin eroihin. Musiikkimaku on sosiaalisesti kontrolloitu; tästä seuraa, että esteettisten arvioiden – ja erityisesti musiikkimaun yleistämisessä on huomioitava yksilön tai ryhmän kulttuurinen tausta. (Salminen 1989, 46; Schuessler 1947, 128–129.)

Musiikkimaku on kulttuurisidonnainen ja perinteisesti yhteisön kontrolloima ilmiö. Musiikkimaku liittyy musiikillisten kokemusten kognitiivisiin, käsitteellisiin, emotionaalisiin ja asenteellisiin aspekteihin. Yhteisön tai jonkin muun instituution yhdenmukaisen käytöksen odotukset tuottavat säännönmukaista käytöstä sellaisissa ympäristöissä, joissa sosiaaliluokkien erot ovat korostuneita tai instituution toiminta perustuu normatiivisiin lähtökohtiin. Yh-

teiskuntien kehittyessä entistä monimutkaisimmiksi ja eriytyessä sekä eri musiikin perinteiden ja muotojen vuorovaikutuksen tuloksena kulttuurinen dominanssi heikkenee. Musiikkimaku voi muuttua henkilökohtaisten kokemusten myötä persoonalliseksi yhdistelmäksi, joka koostuu erilaisista tiedollisista ja kokemuksellisista tekijöistä. (Salminen 1989, 69.)

Musiikillinen maailmankuva on yksilön maailmankuvan² hierarkkisen järjestelmän osarakenne, musiikkiskeemojen kokonaisuus. Musiikillinen maailmankuva heijastaa yksilön yleistä maailmankuvaa, ennen kaikkea tärkeiksi koettuja arvoja. Musiikillinen maailmankuva on musiikillisen ja musiikkiin liittyvän informaation vastaanottamista, valikointia ja tulkintaa ohjaava kognitiivis-emotionaalinen rakenne, johon sisältyvät tiedon, arvojen ja emootioiden yhteensulautumina kaikki musiikkiin liittyvät käsitykset. Musiikillisen maailmankuvansa avulla yksilö jäsentää, hahmottaa ja tulkitsee musiikillisia ilmiöitä, orientoituu soivan musiikin maailmassa, ja se myös ohjaa hänen musiikkikäyttäytymistään ja –harrastustaan. Musiikkiarvojen muodostamista edeltävät tietoperintönä sosiaalistetut käsitykset siitä, mitä musiikki on ja mihin se on tarkoitettu, miten musiikki yleensä vaikuttaa, miten musiikkiin tulisi suhtautua jne. Musiikkikulttuuriin sosiaalistutaan oppimalla perinteitä, arvoja, käsitteitä sekä toimintamalleja. (Karttunen 1992, 23.)

Musiikkiin liittyvien kulttuuristen välineiden omaksuminen voi tapahtua sekä epämuodollisesti että järjestelmällisen kasvatuksen ja koulutuksen avulla. Yksilön musiikillinen maailmankuva muodostuu sekä kokemuksellisesta eli episodisesta että opitusta musiikkitiedosta, arkielämän kokemusmaailmasta muotoutuneista musiikkiarvoista sekä koulutuksen ja joukkotiedotusvälineiden välittämistä musiikkiarvoista. Kulttuuriperintönä yksilöllä on olemassa tietty musiikintulkintakehikko, jota ei tarvitse tietoisesti ajatella ja mieltää. Kulttuuriperinteen muovaamat musiikin jäsentämisen ja luokittelun ulottuvuudet ovat itsestäänselviä ajattelun reunaehtoja, mutta niiden puitteissa yksilö kehittää omat suhtautumistapansa. (Karttunen 1992, 24.)

² Kognitiivisen psykologian maailmankuvateoriassa maailmankuvalla tarkoitetaan yksilölle hänen kehityksensä myötä rakentuvaa ”maailman sisäistä representaatiota”, hänen minää ja ulkomaailmaa koskevien käsitysjärjestelmiensä kokonaisrakennetta, jossa kiteytyneenä kuvastuu se, mitä hän on elämänsä aikana oppinut, ajatellut ja tuntenut (Takala 1982b, 68-70). Maailmankuvalla on oleellinen ihmisen toimintaa säätelevä funktio, sillä se toimii valikoivan tarkkaavaisuuden ja informaation tulkinnan perustana. Sekä ihmisen ulkoinen että sisäinen toiminta suuntautuu sen pohjalta. (Rauste-von Wright 1982b, 77; Rauste-von Wright ym. 1984, 2-3; Karttunen 1992, 18-19.)

Leisiön (1981, 241) mukaan yksilölle läheisintä on musiikki, joka omaksutaan nuoruusiässä, kiihkeimpänä enkulturaatiokautena. Mikäli voimakkaita identiteetti muutoksia ei tapahdu, ei musiikkimaussakaan enää tapahdu radikaaleja muutoksia. Vaikka yksilön musiikillinen orientaatio muodostuu jo aikuisiän kynnyksellä, voi musiikkimaku muuttua tämänkin jälkeen siten, että yksilö löytää omalta kannaltaan uusia ”musiikkeja”, uusia mielenkiinnon kohteita, jotka myös voivat muodostua läheisiksi. Musiikkimaun puitteet rajaavatkin ensisijaisesti sen, minkälaisesta musiikista ei olla kiinnostuneita, mitä ei missään tapauksessa ryhdytä harrastamaan. (Karttunen 1992, 75–76.)

Hierarkkiselle musiikkikäsitteelle on ominaista, että musiikillisia ilmiöitä tarkastellaan korkeakulttuurin näkökulmasta. Musiikki ymmärretään puhtaasti taiteellis-esteettiseksi, ylihyteiskunnalliseksi ja usein myös ylimalaiseksi, korkeampaa todellisuutta heijastavaksi ilmiöksi. Hierarkkisen musiikkikäsitteksen mukaan on siis mahdollista arvioida ja vertailla kaikkea musiikkia samojen objektiivisiksi ja ”luonnollisiksi”, ainoiksi mahdollisiksi ymmärrettyjen kriteerien perusteella. Kaikkia musiikillisia käytäntöjä mitataan suhteessa omaan traditioon, tyypillisimmin eurooppalaiseen korkeakulttuuriin. Tästä lähestymistavasta seuraa käsitys eri musiikinlajien välillä vallitsevasta hierarkkisesta arvojärjestyksestä. Hierarkkiseen musiikkikäsitteeseen liittyikin musiikillisten ilmiöiden jäsentäminen dikotomioilla taide/viihde tai vakava/kevyt musiikki. Taidemusiikin ja populaarimusiikin katsotaan eroavan toisistaan 1. laadullisesti (arvokas/arvoton), 2. funktioiltaan (kaupallinen/taiteellinen, esteettinen/viihdyttävä, totuudellinen/eskapistinen) ja vastaanottotavoiltaan (syvälinen/pinnallinen, vaativa/helppo). (Karttunen 1992, 113–114.)

Populaarimusiikin helppo tavoitettavuus ja siihen liittyvien laitteiden ja ohjelmien suosio kiinnostaa nuoria jo lapsuudesta lähtien. Murrosiässä he etsivät itsenäistyessään jännitystä sekä väyliä sellaisten itseilmaisun muotojen purkamiselle, jotka eivät tunnu sopivan kodin tai koulun ilmapiiriin. Perhepiiri ja esim. televisio eivät enää tarjoa sellaisia ärsykeitä, joita moni nuori etsii. Nuoriso viettää suuren osan myrskyisästä ikäkaudestaan koulussa – laitoksessa, joka tarjoaa yleensä oppilailleen valtakulttuurin hyväksymiä ajattelutapoja sekä vaatii yhteistä, sovinnasta käytöstä. Koulu on kuitenkin myös se paikka, jossa ystävyys-suhteet syntyvät. (Lull 1987:153–154.) Kouluun sopeutuminen ja siellä menestyminen on yhteydessä viestintien käyttöön ja siihen, miten ystäväpiirit vaikuttavat tähän käyttöön. Menestyksekkäimmät oppilaat, tulivatpa he mistä sosiaaliluokasta hyvänsä, pitävät eniten klassisesta musiikista tai

sovinnaisesta populaarimusiikista. Vähemmän menestyvät oppilaat pitävät koulussa vähemmän hyväksytyistä musiikkimuodoista ja orientoituvat ystäväpiiriensä edustamien musiikki-mieltymysten ja viestinnän käytön tottumuksiin. Tällä tavalla koulu vaikuttaa aktiivisesti viestimien käyttäjien tottumuksiin ja mieltymyksiin: koulun arvosteleva käytäntö itse provosoi mieltymyksiä sellaisiin arvoihin, joita se itse vastustaa. (Roe 1987:226–228.)

Nuorisolla on tarve välillä unohtaa arkipäivä ja nauttia omasta (ryhmä)identiteetistään. Tällainen käytös ilmaisee myös protestia niitä paineita kohtaan, joita koulutusjärjestelmä, vanhemmat tai työpaikat aiheuttavat. Tällaiset protestiyritykset kanavoidaan etsiytymällä ”toiseen maailmaan”, jossa rockmusiikki ja erilaiset idolit ilmaisevat kielletyksi koettuja tunteita, aistillisuutta, seksuaalisuutta, itsetuntoa sekä kuvitelmia olla joku muu ja tehdä jotain muuta. Moni nuori saattaakin kokea elävänsä kahdessa erilaisessa musiikkitodellisuudessa; on olemassa musiikkia, josta tulisi pitää ja musiikkia josta pitää. (Salminen 1989, 55.) Musiikkiopistossa opiskelevien nuorten kohdalla tämä saattaa merkitä jakoa kahteen eri musiikin maailmaan: soitonopiskeluun musiikkopistossa kuuluu klassinen musiikki, vaikka muussa elämässä kuunnellaankin mitä erilaisinta nuorisomusiikkia (Juvonen 2000; Kosonen 2001).

2.6 Motivaatiosta

2.6.1 Motivaatio käsitteenä

Leontjevin (1977) mukaan termillä ”motiivi” tarkoitetaan psykologiassa mitä erilaisimpia ilmiöitä. Motiiveiksi sanotaan vaistonvaraisia impulsseja, biologisia viettejä ja mieltymyksiä, samoin kuin koettuja emootioita, intressejä ja toiveita. Keskeinen kysymys on motiivien ja tarpeiden välinen suhde. Tarvetta tyydyttävää kohdetta ei nimittäin ole tiukasti sidottu, ja ennen ensimmäistä tyydytystään tarve ei tiedä esineellistä kohdettaan, joten se on paljastettava. Vasta tämän paljastumisen jälkeen tarve esineellistyy ja havaittu (kuviteltu, ajateltu) kohde saa toimintaa herättävän ja suuntaavan funktion, siitä syntyy motiivi. Subjekti yksilönä syntyy tietyn tarpeen varustettuna mutta tarve sisäisenä voimana voi toteutua ainoastaan toiminnassa. Vaikka biologisten tarpeiden tyydyttäminen säilyykin ihmisellä välttämättömänä elämän ehtona, voivat korkeammat, ihmiselle tyypilliset tarpeet kuitenkin monessa tapauksessa muo-

dostua yksilölle tärkeämmäksi. Alun perin ihminen toimii tyydyttääkseen elintarpeensa, myöhemmin ihminen alkaa tyydyttää elintarpeensa voidakseen toimia. (Leontjev 1977, 156–160.)

Ihmisen toiminnan geneettisenä lähtökohtana on motiivien ja tavoitteiden yhteenosumattomuus. Niiden yhteensattuminen on taas tulos siitä, että tavoite saa itsenäisen yllykearvon, tai tulos motiivien tiedostamisesta, mikä muuntaa ne motiivitavoitteiksi. Subjekti ei yleensä tekoa tehdessään tiedosta tai analysoi siihen johtavia motiivejaan. Tekojen motivointi voi olla helppoa mutta motivointi ei suinkaan aina sisällä tekojen todellisia motiiveja. Motiivit eivät kuitenkaan ole erillään tietoisuudesta vaan silloinkin, kun motiiveja ei tiedosteta, kun ihminen ei erittele sitä, mikä saa hänet suorittamaan joitakin tekoja, ne siitä huolimatta heijastuvat psyykkisesti erityisessä muodossaan, tekojen emotionaalisen värityksen muodossa. (emt. 164–165.)

McClellandin (1985) määritelmän mukaan motiivi on tietynlaiseen tavoitetilaan kohdistuva toistuva kiinnostus tai mielen askarrus, joka aktivoi, suuntaa ja valikoi yksilön toimintaa. Nimitys mielen askarrus ei sisällä tietoista tavoitteenasettelua kuten monet motiiveja itsearvioina mittaavat teoriat olettavat. Päinvastoin motiivin ”tavoite” on toiminnassa saavutettava mielihyvä. Niinpä motiivin kohdalla ei voida puhua aikomisesta tai sitoutumisesta tiettyyn tavoitteeseen, koska motiivin ainoana ”tavoitteena” on toiminnassa saavutettu mielihyvän tila. Henkilö, jolla on voimakas suoriutumismotiivi, ei välttämättä itse sitä edes tiedosta, ja on mahdollista, ettei hän pidä suoriutumista ollenkaan itselleen tärkeänä arvona. (Niitamo 2002, 43.)

Motivaatio vastaa kysymykseen: miksi ihminen asettaa tietynlaisia tavoitteita? Teorioissa, joissa keskitytään ihmisen biologiseen olemukseen, motivaatio ja motiivit yhdistetään tarpeisiin. Ihminen ei voi itse valita tarpeitaan, mutta hän voi tiedostaa ne. Kun ympäristössä on jokin asia, joka tyydyttäisi tietyn tarpeen, ihmisessä käynnistyy motivoitunut käyttäytyminen. Ryanin ja Decin (2000) itsemääräytymisteoriassa tarpeet jaetaan kompetenssitarpeeseen, yhteenkuuluvuuden tarpeeseen ja autonomian tarpeeseen. Kun ihminen on itse valinnut tavoitteensa (autonomia), hän pystyy saavuttamaan sen (kompetenssi), ja tavoitteen saavutettuaan hän pääsee jäseneksi haluamaansa ryhmään tai saa siltä arvostusta (yhteenkuuluvuus). (Malmberg & Little 2002, 128.)

Peltonen & Ruohotie määrittelevät motivaation tiettyyn tilanteeseen liittyväksi, yksilön muuttuvaksi henkiseksi tilaksi, joka määrää millä vireydellä ja mihin suuntaan hän toimii. Motivaatiolla on kohde tai suunta, se ilmenee joko kohteeseen tai tiettyyn suuntaan pyrkivänä tai sitä torjuvana toimintana ja se rakentuu kolmesta osa-alueesta: tiedollisesta eli kognitiivisesta, toiminnallisesta eli psykomotorisesta sekä tunneperäisestä eli affektisesta komponentista (Peltonen & Ruohotie 1992, 10–11). Tynjälä tarkoittaa motivaatiolla voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Motiiveista puhuttaessa on usein viitattu tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Näin ollen ne ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Useimmat määritelmät kuvaavat motivaatio-käsitettä eräänlaisena vektorisuureena, jonka komponentteina erotetaan vireys ja suunta. Määrittelyn lähtökohtana on joko yksilön kokonaistila tai toimintaa aikaansaavat prosessit. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

Motivaatio on tilannesidonnainen. Kirjallisuuden perusteella voidaan tosin erottaa toisistaan tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Edellinen liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja aikaansaavat tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Motivaatio on luonteeltaan dynaaminen ja se voi vaihdella tilanteesta toiseen. *Yleismotivaatio* korostaa vireyden ja suunnan lisäksi käyttäytymisen pysyvyyttä. Tällöin motivaatio kuvaa käyttäytymisen yleistä suuntaa ja vireyttä, eräänlaista keskimääräistä tasoa. *Tilannemotivaatio* on voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta. Termi ”yleismotivaatio” on nähtävä lähinnä asenteen synonyymina eli suhteellisen pysyvänä, sisäistyneenä ja hitaasti muuttuvana reaktiovalmiutena. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17.)

Motivaatio on ollut tapana jakaa kahteen pääryhmään: sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. *Sisäiselle motivaatiolle* on ominaista, että motivaatio on sisäisesti välittynyt eli syyt käyttäytymiselle ovat sisäisiä (työn ilo). Tämän lisäksi sisäinen motivaatio on yhteydessä ylimmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen (itsensä toteuttaminen ja kehittäminen). *Ulkoinen motivaatio* sen sijaan on riippuvainen ympäristöstä eli palkkiot välittää joku muu kuin ko. henkilö itse. Ulkoiset palkkiot tyydyttävät yleensä alemman asteen tarpeita, esim. turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tarpeita. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida pitää täysin erillisinä, vaan ne pikemminkin täydentävät toisiaan ja esiintyvät yhtäaikaaisesti, vaikka toiset motiivit ovat-

kin hallitsevampia kuin toiset. (Ruohotie 1998, 37–38.) Sisäisesti motivoituneen ihmisen tavoitteet ovat sellaisia, joita hän haluaa itse. Sisäiseen motivaatioon kuuluu uteliaisuutta, spontaaniutta ja kiinnostusta ilman ulkoisia palkkioita. Ulkoisesti motivoitunut toimii sen perusteella, mitä muut haluavat. Hänelle ovat tärkeitä palkkiot, suosio, hyväksyntä sekä rangaistuksen välttäminen. (Malmberg & Little 2002, 129.)

2.6.2 Sisäinen opiskelumotivaatio

Psykologinen motivaatiotutkimus on laaja-alaista ja motivaation tutkimiseksi on luotu lukuisia teorioita. Toistaiseksi ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä, kokoavaa teoriaa, joka määrittäisi ja yhdistäisi kaikki motivaatioprosesseihin liittyvät tekijät. Motivaatio on hypoteettinen käsite eli yksilön motivaatiota ei voida havaita suoraan eikä se siten ole myöskään suoraan mitattavissa. Motivaatio sisältää useita prosesseja, joten tuskin mikään teoria yksinään pystyy antamaan täyttä kuvaa motivaatiosta. Lisäksi motiivit ovat luonteeltaan dynaamisia. Motivaation mittaamisen vaikeus tekee myös opiskelusuorituksen ja motivaation yhteyksien määrittämisen vaikeaksi. Opiskelumotivaatio on kuitenkin yhteydessä oppimistuloksiin: motivaatio on edellytys oppimistuloksille ja oppimistulokset puolestaan ylläpitävät ja kehittävät motivaatiota. (Anttila & Juvonen 2002, 100–101.)

Positiivisen vahvistamisen periaate näyttää usein toimivan käytännön opetustyössä. Ulkoapäin annetuilla palkkioilla tai kannusteilla on suuri merkitys sille, miten innokkaasti opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Tällaiset kannusteet voivat palkita joko sisäisesti, jolloin oppilas kokee esim. työn iloa, tai ulkoisesti, jos oppilas työskentelee esim. miellyttäväseen vanhempiaan tai saadakseen hyvän arvosanan. Ulkoiset palkkiot ovat yleensä kestoaltaan lyhytaikaisia ja tarvetta niiden saamiseksi voi esiintyä hyvinkin usein. Sisäiset palkkiot ovat kestoaltaan pitkäaikaisia ja niistä voi tulla pysyvän motivaation lähde, joten sisäiset palkkiot ovat yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset. Sisäiset palkkiot ovat yksilön itsensä välittämiä ja liittyvät työn sisältöön: mielekkyyteen, haasteellisuuteen, onnistumisen kokemuksiin, itsenäisyyteen. Sisäiset palkkiot ovat subjektiivisia, esiintyvät tunteiden muodossa ja tyydyttävät ylimmän asteen tarpeita, kuten pätemisen sekä itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeita. Sisäisiä ja ulkoisia palkkioita ei aina voida erottaa toisistaan. Vapaaehtoisuuteen perustuva opiskelu ohjautunee paljolti sisäisten palkkioiden varassa, eli ihmiset hakeutuvat opiskelemaan oppiaineita, joista he ovat kiinnostuneita ja joiden he olettavat tuottavan edistymisen

kokemuksia ja auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista. Sisäisesti motivoituneet opiskelijat asettavat myös suurempia vaatimuksia ja odotuksia opetuksen sisällön ja opetusjärjestelyjen osalta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19–20; Tynjälä 1999, 98–99.)

Oppimisessa ja käyttäytymismuutosten tavoittelussa päästään parempiin tuloksiin, jos opiskelijat ovat sisäisesti motivoituneita, eli jos he saavat myönteisiä elämyksiä ja onnistumisen ja edistymisen kokemuksia. Sisäisen motivaation varassa työskentelevä ihminen ei ole kovinkaan riippuvainen ulkoisista palkkioista; satunnainen palkitseminen silloin tällöin on kuitenkin tarpeen onnistumisen kokemusten ja pätemisen tarpeen vahvistamiseksi. Kun ihminen työskentelee toiminnan itsensä vuoksi eikä palkkioiden saamisen toivossa, toimintaa voidaan luonnehtia itseohjautuvaksi. Sisäinen motivaatio lisääntyy sitä mukaa kuin pätemiseen tunne vahvistuu, ja vähenee sitä mukaa kuin tämä tunne heikkenee. Onnistumisen kokemukset näyttävät lisäävän pätemisen tunnetta; vastaavasti epäonnistumisen kokemukset heikentävät sitä. Niinpä positiivinen palaute lisää sisäistä motivaatiota, mutta negatiivinen vähentää sitä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 78–86.) Tutkimuksissa on todettu, että mikäli jokin toiminta on sisäisesti motivoitunutta, ulkoisten palkkioiden tarjoaminen pikemminkin vähentää yksilön kiinnostusta itse suoritukseen. Jos sisäisesti motivoitunutta oppijaa aletaan palkita toiminnasta, hänen huomionsa voikin siirtyä itse toiminnan sijasta tarjottuun palkkioon. Tällöin hän alkaa pyrkiä mahdollisimman nopeaan suoriutumiseen. Jos palkkioita käytetään, niiden tulisi liittyä keskeisesti itse oppimistehtävään ja antaa oppijalle informaatiota hänen suorituksestaan eikä keskittyä toiminnan kontrollointiin tai tarjota täysin ulkoista, tehtävään liittymätöntä palkintoa suorituksesta. (Tynjälä 1999, 99–100; Lehtinen 2001, 215)

Sosiokognitiiviset näkemykset tarkastelevat keskeisinä motivaatiotekijöinä oppijan uskomuksia itsestään oppijana sekä hänen tulkintojaan oppimistilanteista ja tehtävistä (Tynjälä 1999, 100). *Suoritusmotivaatio- tai saavutusmotivaatioteorian* keskeisiä käsitteitä ovat onnistumisen toive ja epäonnistumisen pelko. Teorian mukaan näiden kahden henkisen tilan välinen suhde vaikuttaa siihen, miten yksilöt suuntautuvat erilaisiin suorituksiin. Jos onnistumisen toive on voimakkaampi kuin epäonnistumisen pelko, seurauksena on lähestymismotivaatio, ja yksilö ponnistelee toiveensa suuntaisesti. Jos taas epäonnistumisen pelko saa vallan yksilössä, hän alkaa toimia välttämismotivaation ohjaamana, jolloin toiminta on negatiivisesti sävytynyttä. Suoriutumismotivaatioon liittyy myös onnistumisen todennäköisyyden arviointi, joka perustuu yksilön aikaisempiin kokemuksiin vastaavista tilanteista ja käsillä olevan tehtävän

vaikeustason arviointiin. (Tynjälä 1999, 100–101; Lehtinen 2001, 217.) *Attribuutioteoria* tarkastelee ihmisten antamia selityksiä toisaalta toisten henkilöiden toimintamotiiveista, toisaalta oman toiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen syistä. Jos epäonnistuminen tulkitaan yrittämisen puutteesta johtuvaksi, oppilas saattaa uusissa tilanteissa lisätä harjoittelua. Jos hän katsoo epäonnistumisen taas johtuvan kykyjen puutteesta, hän voi ikään kuin alistua tilanteeseen ja lakata yrittämästä. (Tynjälä 1999, 101–102; Lehtinen 218–222.)

Opetuksessa on tärkeää saada oppilaat kokemaan opetus ja sen sisältämät asiat henkilökohtaisesti relevantteina eli psykologisesti mielekkäinä ja toisaalta aktivoida oppilaiden älylliset prosessointivalmiudet eli auttaa oppilaita löytämään looginen mielekkyys annetuista tehtävistä. Oppimistilanteessa on niin ikään tärkeää, että oppilas voi kokea affektiivisesti mieluisia onnistumisen ja edistymisen kokemuksia, eli hän kokee hallitsevansa tehtävien edellyttämiä älyllisiä prosesseja. Tarkoituksenmukainen palaute suorituksesta tai tuloksesta voi ohjata loogisen mielekkyyden etsimistapoja ja oman prosessin metakognitiivisia arviointitapoja realistiseen suuntaan. Sisäisen opiskelumotivaation syntymisen edellyttää kärsivällistä ja kannustavaa opettaja, joka tukee oppilaan oppimisponnistelua eikä aiheuta pelkoa liian kriittisellä käytöksellään tai rangaistuksilla. Oppilaan suoritusvalmiudet ja läksytehtävien vaikeustaso tulee yhteensovittaa niin, että oppilaalle syntyy menestymisen odotuksia ja hänellä on mahdollisuus onnistua. Kyllästymisen välttämiseksi tehtävien tulee olla vaihtelevia ja mielenkiintoisia. Opettajan tulee esittää koulutehtävät oppimismahdollisuuksina, joista selviytymiseen hän antaa mielellään apua. (Peltonen & Ruohotie 1992, 20, 83–85.)

Vanhempien koulutusasenteet ja koulutukseen liittyvät arvostukset, lapsen kohdistuvat odotukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä vanhempien tuki ja kannustus ennustavat lapsen koulumenestystä paremmin kuin perheen koulutustaso ja sosioekonominen asema. Pulkkinen (1977) mukaan runsas vuorovaikutus ja vanhempien kannustus muodostavat lapselle käsityksen siitä, kuinka kiinnostuneita vanhemmat ovat hänen asioistaan. Tämä vaikuttaa lapsen suoritusmotivaatioon ja tavoitteisuuteen. Äidin ja isän kannustavalla kasvatuskäytännöllä on positiivinen yhteys sekä tyttöjen että poikien koulumenestykseen (Ruohotie 1985).

2.6.3 Flow

Perinteisistä suoritusmotivaatio- ja attribuutioteoreettisista malleista poikkeava motivaatio-teoria on Csikszentmihalyin esittämä *flow- eli virtausteoria*. Csikszentmihalyi kuvaa eri ammattien ja harrastuslajien edustajien sisäisesti motivoitunutta toimintaa *autotelisen* toiminnan käsitteellä. Tällainen toiminta tuottaa tekijälleen emotionaalisesti positiivisia kokemuksia, ja korkea aktiviteettitaso pysyy yllä käynnissä olevan toiminnan itsensä vuoksi, ilman ulkoisia kiihokkeita tai palkkioita. Autoteliseen toimintaan liittyy usein ns. virtauskokemus eli flow, joka merkitsee uppoutumista toimintaan sillä tavoin, että ikään kuin koko ulkoinen maailma katoaa. Henkilö on niin keskittynyt toimintaansa, että hän unohtaa ajan kulun ja mahdolliset tehtävään liittyvät ulkoiset vaatimukset. Samoin hän unohtaa sosiaaliset odotukset tai omaan itseensä liittyvät ajatukset kyvyistään tai taidoistaan. Hän ei siis tarkkaile itseään, ei mieti mahdollista onnistumista tai epäonnistumista, vaan keskittyy täysipainoisesti itse tehtävään. Csikszentmihalyi kutsuu tällaista tilaa optimaaliseksi kokemukseksi tai flow-tilaksi. Toiminta, joka tuottaa sellaisia kokemuksia on niin palkitsevaa, että ihmiset haluavat tehdä sitä sen itsensä vuoksi, välittämättä siitä mitä he siitä saavat, vaikka se olisi vaikeaa ja vaarallistakin. (Csikszentmihalyi 1990, 4, 71.) Virtauskokemuksen syntymisen edellytyksenä näyttää olevan toiminnan vaatimusten sekä henkilön valmiuksien ja kykyjen tasapaino. Flow-teorian mukainen, motivaation kannalta optimaalinen tilanne syntyykin silloin, kun tehtävät ovat keskivaikeita eli tarjoavat oppilaalle riittävästi haasteita mutta eivät ole oppilaan valmiuksiin nähden liian vaativia. (Csikszentmihalyi 1990, 24,30.)

Flow-kokemuksen seurauksena minän järjestys on yhtenäisempi, ja toisaalta monimutkaisempi, kuin aiemmin. Se tulee jatkuvasti yhtenäisemmäksi, joten minän voidaan sanoa kasvavan. Yhtenäisyys on tulosta kahdesta laajasta psykologisesta prosessista: eriytymisestä ja yhdentymisestä. Minä tulee flown seurauksena eriytyneemmäksi, koska haasteiden voittaminen saa ihmisen tuntemaan itsensä kyvykkäämmäksi ja taitavammaksi. Flow auttaa minää yhdentymään, koska syvässä keskittyneisyyden tilassa tietoisuus on epätavallisen hyvin järjestäytynyt. Ajatukset, aiomukset, tunteet ja kaikki aistit ovat keskittyneet samaan päämäärään. Ja kun flow-episoodi on ohi, ihminen tuntee olevansa enemmän ”kasassa” (together), ei vain sisäisesti vaan myös suhteessa muihin ihmisiin ja maailmaan yleensä. (Csikszentmihalyi 1990, 41.)

Erityisesti nuoret ovat riippuvaisia musiikin ja äänten rauhoittavasta vaikutuksesta palauttaakseen tietoisuutensa järjestykseen. Musiikki auttaa järjestämään mieltä ja alentaa näin psyykkistä entropiaa tai epäjärjestystä. Musiikin kuuntelu torjuu ikävystymistä ja levottomuutta ja intensiivinen kuunteleminen voi aiheuttaa flow-kokemuksen. Nykyaikaista rockkonserttia voisi verrata uskonnolliseen rituaaliin; valtava määrä ihmisiä todistaa samaa tapahtumaa, ajattelee ja tuntee samoja asioita ja käsittelee samaa informaatiota. Tällainen yhteinen osallistuminen tuottaa yleisössä ”kollektiivisen kuohunnan” tilan, tunteen että konkreettisesti kuuluu johonkin ryhmään. Elävän esityksen kuunteleminen auttaa keskittämään huomion musiikkiin ja siksi on todennäköisempää saavuttaa flow konsertissa kuin kuuntelemalla äänitettyä musiikkia. Jos flown voi saavuttaa pelkästään kuuntelemalla musiikkia, vielä voimakkaammin flown voivat kokea ne, jotka osaavat itse tehdä musiikkia. (Csikszentmihalyi 1990, 109–111.)

Myös Csikszentmihalyi on havainnut, että kun lapsille opetetaan musiikkia, tavallinen ongelma on usein siinä, että liian paljon korostetaan sitä, miten lapsi esiintyy, ja liian vähän sitä, mitä hän kokee. Vanhemmat, jotka työntävät lapsiaan viulun mestareiksi eivät yleensä ole kiinnostuneita siitä, nauttivatko heidän lapsensa soittamisesta; he haluavat lapsensa soittavan niin hyvin, että nämä herättävät ihastusta ja huomiota. Vanhempien odotukset musiikillisesta käyttäytymisestä luovat usein suuria paineita. Onkin mahdollista, että vaikka oppilas voi päästä ekstaasiin kun hän soittaa yksin, tärisee hän silkasta kauhusta kun hänen vaativat aikuiset opettajansa ovat paikalla. Harmonisten äänten tuottamisen oppiminen ei ole vain nautittavaa, vaan kuten minkä tahansa vaikean taidon osaaminen, se auttaa myös vahvistamaan minää. (Csikszentmihalyi 1990, 112–113.)

2.7 Aiempia tutkimuksia

Musiikkipsykologi Slobodan mukaan musiikin harrastamisen motivoiva voima on *musiikissa itsessään*. Musiikki tuottaa hänen mukaansa emootioita ja kokemuksia (Sloboda 1987, 28). Myös Lehtonen esittää, että musiikkiharrastusta virittävät ja ylläpitävät erilaiset emotionaaliset musiikkikokemukset (Lehtonen 1982, 50). Kososen tutkimuksessa musiikista itsestään kohoavaa mielenkiintoa korosti 15% ja soittamisesta saatavaa iloa 28% kirjoitelmien kirjoittajista (n=35) (Kosonen 1992, 66). Populaarimusiikin luonteeseen kuuluu erityisesti kuuntelun

alueelle Lehtosen mukaan myös *kontaktimotiivi* (Lehtonen 1982, 74–75). Kososen tutkimuksessa vain 4% kirjoittajista ilmaisi sosiaalisten motiivien olevan harrastuksensa syynä.

Musiikkipsykologi Helga de la Motte-Haber esittää musiikkiharrastuksen ja musiikin opiskelun taustalla olevan uteliaisuutta ja kiinnostusta, suoritusmotivaatiota ja epäonnistumisen pelkoa (de la Motte-Haber 1985, 350–354). Erityisesti musiikin opiskelemissa korostuisi hänen mukaansa *suoriutumismotiivi*. Kososen mukaan varhaisnuorista 13% ilmensi kirjoitelmaansa harrastuksen taustalla olevan suoritusmotivaatiota. On huomattava, että varsinaista luomisen tarvetta ei tutkimusten mukaan musiikin harrastajista löydy, vaikka musiikkia pidetäänkin ns. luovana harrastuksena. Suuri osa musiikin harrastajista ja opiskelijoista ei pyrikään luovaan toimintaan, vaan tyytynee jo olemassaolevan toistamiseen mahdollisimman samoin kuin sen on tehnyt joku toinen, esim. opettaja.

On myös huomattava, että ehkä nimenomaan musiikkiharrastukseen liittyy muitakin kuin sisäisiä motiiveja. Thomas A. Regelski on havainnut musiikkiharrastuksen taustalla olevan ulkoisia tai *välineellisiä motiiveja*, kuten esim. halu tehdä oikein, halu miellyttää, älyllinen haaste tai uhka. Regelski nimittää ulkoahjautunutta motivaatiota vaatimus-motivaatioksi. Tällöin toimintaan motivoivana asiana toimivat toiset ihmiset ja erityisesti heidän palkkionsa, rangaistuksensa tai muu vaikutusvalta (Regelski 1975, 68).

Metsämuuronen on tutkinut eri harrastajaryhmien motivaatioita, hänen tutkimuksensa musiikin harrastajat ovat musiikkiopiston ja kansalaisopiston peruskouluikäisiä soitonopiskelijoita. Metsämuuronen esittää huomion, että verrattuna muihin harrastuksiin ns. kulttuuriharrastusten eli musiikin ja taiteiden harrastusmotiiveissa ilmenee lapsilla ulkoista ohjautumista ilmentäviä motiiveja. Tällaisia motiiveja ovat mm. halu miellyttää muita tai halu tehdä oikein. Ilmiö ei välttämättä liity pelkästään kulttuuriharrastuksiin, vaan yleisesti siihen, että harrastuksen alkaminen on usein lasten vanhempien alulle laittamaa. Tällöin harrastus ei kaikilta osin olekaan lapsen omaehtoista toimintaa, vaikkakin lapsi voi nauttia toiminnasta. (Metsämuuronen 1997, 53.)

Musiikkiharrastuksissa korostuvat luomisen tarve ja suoriutumismotiivi. Lisäksi painottuvat valtamotiivi ja uteliaisuus motivoivina tekijöinä. Vaikka musiikkia pidetään luovana harrastuksena ja vaikka musiikin harrastuksessa painottuukin luomisen tarve voimakkaasti, ei mie-

likuvitus silti korostu musiikkiharrastuksessa motivoivana tekijänä (emt. 93,101). Musiikkiharrastuksessa motiivien intensiteetti kasvaa iän myötä (emt, 145–147). Sosiaalisten motiivien merkitys lisääntyy musiikkiharrastusmotiivina taitotason kasvaessa. Kontaktimotiivin merkitys kasvaa, suoritusmotiivi jonkin verran (emt, 180–184).

Metsämuurosen (1995, 1997) tutkimuksen motivaation luokittelussa teoreettisena viitekehyksenä on Madsenin tarveteoreettinen motivaatiokäsitys. Teoreettisena pohjana musiikkiharrastusten luokitteluun tutkimuksessa on Kososen (1992) pro gradu –työ. Siinä suosituimpien motiivien perusteella yleiskuva soittamisen motiiveista on positiivinen. Selvästi yleisimpiä olivat soittamistapahtuman virittämät motiivit. Soittamisen tuottama ilo ja musiikista pitäminen niveltäivät sisällöltään läheisesti toisiinsa positiivisina musiikkikokemuksina. Kontaktimotiiveihin kuuluivat sekä opettaja- että kaverikontaktit. Suoritusmotiiveja ulkoisen suorituksen vuoksi ei ollut lainkaan. Kyse oli nimenomaan hallinnasta ja hyvin osaamisesta, jolloin nimitys saavutusmotiivi on relevantimpi. Yleisimpiä syitä soittamisen lopettamiseen olivat muut harrastukset ja kiinnostuksen puute. Soittamista ei koettu negatiivisena, mutta joku muu harrastus oli vielä kiehtovampi.

Kosonen (1996) on tutkinut peruskoulun kahdeksasluokkalaisten soittoharrastuksen motivaatiota ja taustatekijöitä (n=515). Tutkimuksessa soittamisen motivaatiot on luokiteltu kuuteen ryhmään, jotka jakautuvat alaryhmiin:

1. soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit (soitettavaan ohjelmistoon perustuvat motiivit, kulttuurin omaksuminen)
2. suoritus- tai saavutusmotiivit ja –motivaatio (hallintamotiivit, musiikin esittäminen, kilpailumotiivi, epäonnistumisen pelko ja syyllisyys tai opittu avuttomuus)
3. vuorovaikutukseen perustuvat motiivit (kontaktimotiivit, malli, auttamis- ja solidaarisuusmotiivit, kannustus)
4. ulkoiset virikkeet
5. välineelliset motiivi (hyöty ja ulkoiset palkkiot)
6. muut soittajan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvät motiivit (uteliaisuus ja kiinnostus, vakiintuneet tottumukset, velvollisuudentunto tai väkinäisyys).

Samaa luokitusta Kosonen on käyttänyt myös väitöskirjassaan (2001). Motiivien ryhmittelyssä soittamisen kannalta tärkeitä ovat ns. musiikilliset motiivit, jotka ovat lähtöisin soitettavasta musiikista ja soittamistapahtuman tuottamista musiikkikokemuksista. Soittajan muut taustatekijät ovat myös merkittävä tekijä motivaation muotoutumisessa. Soittajat on puolestaan

ryhmitelty kolmeen soittajatyyppiin: päämäärätietoisiin soitonopiskelijoihin (15 %), harrastajasoittajiin (66 %) ja soittelijoihin (19 %).

Soittaminen on useimmille merkityksellinen ja aktiivinen harrastus. Prosentuaalisesti vahvimpia motiiveja ovat oma kiinnostus, soittamisen tuottama ilo ja mielihyvä sekä mieleinen ohjelmisto. Soittotunneilla kävijöillä korostuvat myös opettajaan liittyvät vuorovaikutusmotiivit. Faktorianalyysillä haetuista motivaatioulottuvuuksista vahvin oli musiikillinen kontaktimotiivi, missä korostuivat musiikillisesti positiiviset motiivit ja kontakti vertaisryhmään. Tavoite- ja orientaatiofaktoreissa erottuvat mm. määrätietoiseen soitonopiskeluun liittyvä tavoiteulottuvuus, mikä oli noin puolella ”soitonopiskelijoista”. Motivaatioulottuvuuksista soitonopiskelijoilla on selkeästi muita enemmän esiintymis-, hallinta- ja suorituskeskeisiä motivaatioita. Viimemainittua on nimenomaan musiikkioppilaitoksissa opiskelevilla. (Kosonen 1996.)

Soittajissa on enemmän tyttöjä. Kuitenkin myös soittamisen lopettaneista 2/3 oli tyttöjä. Soittavissa pojissa on enemmän niin ’musiikillista nautiskelua’ kuin määrätietoista, ammattisuuntautunutta opiskeluakin. Poikien soitinvalinta, musiikkimaku ja soitettu musiikki viittaavat enemmän ’tässä ajassa elämiseen’. Soittavat pojat erottuvat musiikillisella käyttäytymisellään selvemmin aikuiskulttuureista kuin tytöt. Tytötkin ovat toki mukana ajan virtauksissa, mutta enemmän perinteitä myötäillen. Soittamisen lopettaneista huomattava osa on tehnyt sen 10–12-vuotiaina, joten motivoitumisen kriisivaihe ei tämän mukaan olekaan murrosiässä vaan jo sitä ennen. Alle 10-vuotiaiden valinnat ovat vielä vahvasti sidoksissa kotiin ja vanhempiin, kun taas yli 10-vuotiailla alkaa elämänpiiri aueta yhä enemmän kodin ulkopuolelle. Soittamisen aloittaminen yli 10-vuotiailta edellyttää jo omaa kiinnostusta soittamista kohtaan. (Kosonen 1996.)

Soittotunneilla kävijät ovat pääosin tyytyväisiä harrastukseensa; tyytymättömät ovat lopettaneet soittotunneilla käymisen jo ennen murrosikää. Motivaatioon soittotunneilla käyminen tuo joitakin ei-musiikillisia piirteitä, kuten suorituskeskeisyyttä ja opettajaan liittyviä motiiveja. Musiikkioppilaitosten tavoitteet ja sen mukaisen motivoitumisen kokee merkitykselliseksi vain osa soittajista, ns. soitonopiskelijat, jotka erottuivat tutkimuksessa omaksi ryhmäkseen. Nämä olivat jo kauan soittamista harrastaneita soittajia, joille soittaminen saattoi olla hyvinkin tärkeä psykologinen ura. Soitettu musiikki oli klassista, mutta myös kevyempää musiik-

kia. Soittotunneilla kävijöistä huomattava osa on harrastajasoittajia, joille soittaminen on toki merkityksellinen ja mielekäs harrastus, mutta heidän tavoitteenaan ei ole ammattimuusikkous eikä välttämättä tutkinnotkaan. (Kosonen 1996.)

Oman soittajaidentiteetin rakentamisessa kodin tuki ja musiikkiperinteet vaikuttavat itsenäistymispyrkimyksistä huolimatta. Nuoren kasvuprosessi ja sosiaalistuminen yhteisön jäseneksi on vahvasti sidoksissa ympäröiviin aikuiskulttuureihin ja malleihin. Kasvuympäristön musiikilliset virikkeet vaikuttavat soittamiseen myös virittämällä erilaisia, osin tiedostamattomia motiiveja, joita on tulkittavissa soittajien taustatekijöistä. Tietoisista motiiveista asuinympäristö ja sen musiikkiperinteet virittivät musiikillisia motiiveja. Kasvuympäristön virikkeistä koulun musiikinopetuksella on vain vähäinen vaikutus tietoisena motiivina; esim. musiikki-luokalla olo vaikuttaa vähemmän kuin soitonopettajan persoona. (Kosonen 1996.)

Soittamisen kokonaismotivaation kannalta positiivisia ja merkityksellisiä ovat musiikilliset motiivit, niin erilaisten soittamiskokemusten virittäminä kuin ulkoisina, musiikillisina virikkeinä. Ajallisista ulottuvuuksista esim. hyötymotivaatio ja tutkintokeskeinen suoritusmotivaatio ovat selkeästi pitkäkestoisia motivaatioita, jotka ovat perustana lyhytkestoisemmille motiivituloille, kuten harjoittelutilanteille ja niissä viriäville motiiveille. Soittamisen ilo ja musiikillinen kontaktimotiivi ovat sekä lyhyt- että pitkäkestoisia motivaatioita. Soittamisen ilo yleisenä motiivina virittää motivaatiota niin yksittäisissä soittotilanteissa kuin pidemmällä tähtäimelläkin. Samoin musiikillinen kontaktimotivaatio voi virittää vahvaa motivaatiota yhdessä soittaessa sekä yksittäisten soittotilanteiden aikana että pitkäkestoisena motiivina yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Kosonen 1996.)

Väitöskirjassaan Kosonen (2001) luokittelee haastattelemansa varhaisnuoret pianistit piano-opiskelijoiksi, harrastajasoittajiksi ja soittelijoiksi. Kaikille näille nuorille musiikki on merkityksellinen ja tärkeä asia. Piano-opiskelijat opiskelevat musiikkiopistossa, heille pianonsoitonopiskeluun liittyvän ohjelmiston soittaminen on tärkein osa musiikin harjoittamista ja soittamiseen liittyy ammatillisia ja tutkintotavoitteita. Harrastelijoille ja soittelijoille tärkeintä musiikkia on etupäässä pop-musiikki tai korvakuulolta soitettut kappaleet. Monet harrastajista ja soittelijoistakin ovat käyneet soittotunneilla, mutta lopettaneet ne soitonopettajan vaihtumisen, soittotuntien klassisen ohjelmiston tai soitonopiskeluun liittyvien opetusmetodien aiheuttaman kriisivaiheen myötä.

Anttila (2000) on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiota ja soittotuntien tunneilmapiiriä Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Tutkimuksessa sovelletaan Pintrichin (1988) esittämää yleistä, odotusarvoteorioihin perustuvaa opiskelumotivaatiomallia. Sen mukaan opiskelija, joka toisaalta kokee opiskeltavan tehtävän itselleen arvokkaana ja jolla on toisaalta suuret menestymisen odotukset, myös sitoutuu parhaiten tehtäväänsä, kestää vaikeankin tehtävän parissa ja käyttää mielekkäimpiä opiskelustrategioita. Tutkimus osoitti tavoitteiden keskeisen aseman opiskelumotivaatiossa. Kun soitonopiskelijalla on selkeät, tulevaan työhön liittyvät tavoitteet, hän nauttii soittamisesta, soittamistaan sävellyksistä ja edistymisestään. Ja päinvastoin: kun opiskelija kokee soitettavan musiikin itselleen emotionaalisesti läheiseksi ja arvokkaaksi, hän näkee sillä olevan arvoa myös tulevalle työelleen. Soittotentin vaikutus pianonsoiton opiskelumotivaatioon on kahtiajakoinen, tentti lisäsi harjoittelua 80%:lla opiskelijoista, mutta teki lähes puolelle soitonopinnot epämiellyttävämmiksi. Soittotentin keskeisimmät ongelmat liittyvät siitä aiheutuvaan sosiaaliseen vertailuun sekä arvioinnin keskittymiseen yksinomaan tenttisuoritukseen opiskeluprosessin jäädessä arvioinnin ulkopuolelle. Tentti ainoana soiton arvosanan määrääjänä saa helposti liian hallitsevan aseman opiskelumotivaatiossa joko niin, että motivaatiosta muodostuu ulkoinen, tentti-keskeinen tai niin, että tulevan tentin pelko tekee opinnot vastenmielisemmiksi. Kielteisiä vaikutuksia tentillä on erityisesti taitotasoltaan hyviin sekä musiikilliselta itsearvostukseltaan heikkoihin opiskelijoihin.

Soitonopiskelumotivaatio on kiinteässä yhteydessä soittotuntien tunneilmapiirin laatuun. Myönteisessä tunneilmapiirissä opiskelija saattaa olla tehtäväorientoitunut tai ei ja hänen minäpystyvyyden tasonsa korkea tai matala, mutta kielteinen ilmapiiri on erittäin merkitsevästi yhteydessä tehtäväorientoitumattomuuteen ja matalaan opiskelumotivaation intensiteettiin sekä matalaan minäpystyvyyteen. Opiskelija kokee soittotuntien tunneilmapiirin myönteiseksi, välittömäksi ja lämpimäksi silloin, kun hän pitää opettajasta. Opettajan ja opiskelijan persoonan täytyy kohdata inhimillisellä tasolla, heidän täytyy hyväksyä toisensa ihmisenä, viihtyä toistensa seurassa ja kunnioittaa toinen toistaan opiskelijan suorituksen tasosta riippumatta. Tällainen opiskelijan ja opettajan välinen suhde herättää ja ylläpitää opiskelijan kiinnostusta soitonopiskeluun. Vastaavasti, jos opiskelija ei pidä opettajasta ihmisenä, hän ei ole kiinnostunut opiskeltavasta aineesta, opiskelumotivaation intensiteetti on alhainen tai hän ei käy tunteilla lainkaan. Opiskelumotivaatiolle koetaan myönteiseksi myös se, että opettaja tukee

opiskelijaa kannustamalla ja myönteisellä, mutta realistisella palautteella ja että opettaja on sopivassa määrin vaativa. Liian korkea vaatimustaso tekee tunneilmapiirin ahdistavaksi, liian alhainen taas ei motivoi opiskelijaa riittävästi.

Tuovila (2003) on tehnyt pitkittäistutkimuksen 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Hänen mukaansa keskeiseksi opiskelumenestyksen selittäjäksi osoittautui lapsen kokemus siitä, missä määrin hänen tavoitteensa ja ehdotuksensa huomioitiin opetus- ja harjoitustilanteessa. Lapsen omien toivomusten julkittuomiseen taas vaikuttivat hänen sukupuolensa ja musiikillinen itsearvostuksensa, lapsen ja hänen vanhempiansa musiikkitaidot sekä vanhempien kannustus. Myös musiikkiopistojen opetusratkaisut vaikuttivat suuresti lasten opiskelukokemuksiin. Myönteisesti merkityksellisten kokemusten syntyminen ja hyvien opiskelutulosten saavuttaminen edellyttivät lapsen, opettajien ja vanhempien välistä yhteistyötä sekä lasten musiikillista itsearvostusta, keskinäistä ryhmäytymistä ja omia aloitteita tukevaa opetusta. Musiikkiopisto-opiskelunsa myönteisesti merkitykselliseksi kokeneista suurin osa oli poikia, kun taas opiskelunsa turhauttavaksi kokeneista lapsista enemmistö oli tyttöjä.

Tulamo (1993) on tutkinut peruskoulun neljäsluokkalaisten musiikillista minäkäsitystä. Tutkimuksen mukaan minäkäsityksen positiivisuus ja negatiivisuus on yhteydessä sekä siihen, miten mielekkääksi lapset kokevat saamansa musiikinopetuksen että lasten kokemaan vanhempien ja opettajien suhtautumiseen. Maijalan (1999) tutkimista Kuopion konservatorion opiskelijoista suurimmalla osalla osoittautui olevan myönteinen musiikillinen minäkäsitys. Tyttöjen minäkäsitys on kuitenkin poikia negatiivisempi ja heillä on enemmän ongelmia sio-emotionaalisella ja suoriutumisen alueella. Varhaisnuorilla on etenkin kodin ja soitonopettajan vaikutus itsearvostukseen merkittävä, kun taas aikuisuutta lähestyvät nuoret kokevat soitonopettajan ja soittotovereiden palautteen itsearvostuksensa kannalta tärkeäksi.

Lotti (1988) on tutkinut musiikkiopiston pääsykoetestiä opintomenestyksen ennustajana. Vääntinen (1996) on tutkinut opintojen keskeyttämisen syitä pääkaupunkiseudun musiikkiopistoissa. Näiden mukaan opintomenestykseen ja opintojen jatkamiseen vaikuttaa selvästi oppilaan vanhempien aktiivisuus musiikin harrastajina ja lapsen soittoharrastuksen tukijoina. Tavallisimpia syitä opintojen lopettamiselle tai alisuoriutumiselle ovat motivaation puute, huono yhteistyö opettajan kanssa ja musiikkiopistosta puuttuvat ystävyysuhteet. Myös Met-

sämuurosen (1989) tutkimuksesta ilmenee, että perheen soittoharrastus ja musiikin kuuntelutottumukset vaikuttavat huomattavasti lasten soittoharrastukseen ja kuuntelutottumuksiin. Turusen (1997) tutkimus taas paljastaa, että 14–17-vuotiaiden musiikkiopistossa opiskelevien poikien soittoharrastuksen keskeisiä alueita ovat soittotuntien ja soittoläksyjen lisäksi myös yhteismusisointi, musiikin kuuntelu sekä oman musiikin tekeminen. Harrastuksen mielekkyyttä edistävät vanhempien, opettajien ja kaveripiirin tuki, sopiva soitin, mieleiset kappaleet, onnistuneet esiintymiset ja bändiin kuuluminen. Soittamisen mielekkyyttä taas haittaavat epäonnistunut soitinvalinta, vaikeudet opettajan kanssa, pakolliset harjoittelutilanteet sekä kavereiden riittämätön tuki.

Murtoniemi (2002) on tutkinut Suomalaisessa konservatoriossa ja Ala-Keiteleen musiikkiopistossa opiskelevien 10–16-vuotiaiden viulistien soittoharrastuksen motivaatiota. Hänen tutkimuksensa pohjautuu Kososen (1996) motivaatioluokitukseen. Tutkimuksen mukaan oppilaita motivoi halu soittaa omaksi ja muiden iloksi. Myös soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit innostavat oppilaita. Useimmat viulistit tulevat musiikkia harrastavista perheistä. (Murtoniemi 2002.) Virkkala (1999) on tutkinut Perhonjokilaakson kansalaisopiston viulupiirien soittamismotivaatiota. Myös hänen tutkimuksensa perustuu Kososen (1996) motivaatioluokitukseen. Tutkimukseen osallistuneet olivat 10–23-vuotiaita ja he olivat saaneet paljon kokemuksia ja elämyksiä soittoharrastuksestaan. Eteenkin esiintymiset ja esiintymismatkat olivat mieleenpainuvia kokemuksia. Muita tärkeitä motiiveja olivat kontakti- ja hallintamotiivit. Ryhmässä soittaminen koettiin turvalliseksi, ja soitettu musiikki etupäässä mielekkääksi. Löövi (2002) on tutkinut soittamisen motivaatiota musiikki- ja kansalaisopistossa sekä konservatoriossa opiskelevilla 14–28-vuotiailla kitaransoiton opiskelijalla. Tässäkin Kososen motivaatioluokitukseen pohjautuvassa tutkimuksessa keskeisiksi tuloksiksi nousivat soittaminen ja sen tuottamat elämykset, suoritus- ja saavutusmotiivit sekä vuorovaikutusmotiivit. Klassisen kitaran opiskelijat kaipasivat kuitenkin yhteissoittokokemusta. Tuohino (2003) on tutkinut 14–19-vuotiaiden musiikkiopistossa opiskelevien kitaristien soittamismotivaatiota. Kaikilla viidellä haastatellulla, joista neljä poikia, oli motivaatio-ongelmia. Motivaatiota alensivat tutkintojen suorittaminen, eikä klassinen musiikki ohjelmistona ollut sitä mitä vapaa-aikana kuunneltiin. Soittotunneilla käytiin lähinnä siitä syystä, että niistä oli hyötyä sähkökitaran soitossa. Päällimmäisiksi motiiveiksi nousivat hallintakokemukset sekä oppimisen ja osaamisen tunteet. Salonen (2001) on tutkinut aikuisikäisten kansalaisopistopöiskelijöiden pianonsoiton motivaatiota. Hän on haastatellut 4 aikuista alkeisopiskelijää, ja

näilläkin tärkeimmät motiivit soittamiselle olivat musiikin tuottaminen ja musiikin elämyksellisyys. Aikuisille sopivan opetusmateriaalin puute ja lasten soitonopetusmenetelmien soveltaminen vaikuttivat tosin motivaatioon alentavasti.

Maijalan (2003) väitöskirjatyössä suomalaiset huippusoittajat kertovat uransa eri vaiheista ja valottavat kehitystään kohti soittamisen eksperttiyttä. Tutkimukseen osallistui kaksitoista soitto-urallaan menestynyttä 20–35-vuotiasta pianistia, sellistiä ja viulistia, jotka edustavat klassisen musiikin alalla Suomen terävintä kärkeä. Maijala on tutkinut soittamisen eksperttiyden rakentumista kahdesta näkökulmasta. Hän kuvaa yhtäältä menestyvän muusikon urakehitystä ja analysoi toisaalta huippumuusikon soittomotivaatiota. Huippusoittajaksi kehittyminen on pitkä prosessi, johon vaikuttavat monenlaiset tekijät. Synnynnäisiä musiikillisia taipumuksia edellytetään musiikillisen kehityksen perustaksi. Ilman kannustavaa ympäristöä taipumukset eivät kuitenkaan muokkaannu soittoinnoksi eivätkä kehity soittotaidoksi. Huipuksi kehittyäkseen soittaja tarvitsee lisäksi sinnikkyyttä, itsepäisyyttä ja kunnianhimoa pitkäjänteisessä harjoitteluprosessissa kohti soittamisen eksperttiyttä. Soittajan uran alkutaipaleella erityisen tärkeä tekijä on soittoleikkien lisäksi lämmin suhde soittamiseen innostavaan opettajaan. Tutkimuksen yllättävä löydös on ulkoisen motivaation suuri merkitys huippusoittajalle: esiintymiset motivoivat häntä eniten. Esiintymisen ohella huippusoittajaa motivoi musiikki sinänsä, musiikin tulkitseminen, itsensä kehittäminen muusikkona sekä monet sekundaarihyödyt, kuten tunnustuksen saaminen. Tutkittavat suhtautuvat varauksellisesti musiikkikilpailuihin sekä mm. suomalaiseen lehtikritiikkiin, vaikkakin niistä molemmista on ollut ilmeistä hyötyä heidän uransa kehittymiselle.

Juvonen (2000) on väitöskirjassaan tutkinut aikuisikäisiä, aktiivisia musiikin harrastajia (n=171), joiden musiikilliset erityisorientaatiot ovat suuntautuneet kahdeksaan eri musiikinlajiin. Juvonen on tullut siihen tulokseen, että mukavinta soittamisessa on uusien asioiden oppiminen, kavereiden kanssa soittaminen sekä soittamisen terapialuonne. Tärkeintä soittamisessa on itsensä ilmaiseminen, oppimiseen liittyvät seikat sekä soittamisesta saatava mielihyvän tunne. Taidemusiikkiorientoituneille merkityksellisiä seikkoja ovat erityisesti musiikkiopistossa saatu opetus sekä vanhemmilta saatu kannustus, sen sijaan kavereiden musiikkiharrastuksella ei heille ole juurikaan merkitystä. Mielenkiintoista on myös, että vaikka taidemusiikkia harrastavat harjoittelevat muita orientaatioryhmiä enemmän, heidän uskonsa musi-

ikilliseen osaamiseensa ei ole kovinkaan vahva, vaikka se onkin muihin ryhmiin verrattuna paras.

3 TUTKIMUSPROSESSI

3.1 Tutkimusaiheen rajaus

Haastattelin ylivieskalaisia 14–15-vuotiaita musiikkiopistossa opiskelevia nuoria ja valitsin haastateltavat siten, että he edustivat eri soittimia ja olivat eri opettajien oppilaina. Vältin tarkoituksella valitsemasta sellaisia oppilaita, jotka olivat omassa ohjauksessani tai soittivat esim. orkesterissani. En maininnut kellekään haastateltavista, että olen itsekin musiikkiopiston opettaja, mutta tokihan heistä jotkut olivat asiasta tietoisia. Rajasin paikkakunnaksi kuitenkin Ylivieskan, koska asuin paikkakunnalla ja haastattelut oli näin ollen kaikkein vaivattominta suorittaa työpaikkani tiloissa.

Yläasteikäisiin päädyin siksi, että heidän iässään soittoharrastuksella lienee jo jonkinlainen sisäinen motivaatio, ei ainoastaan tarve miellyttää vanhempia tai opettajia. Yläasteikäisillä on kaiketi myös itsetiedostus ja itsearviointitaidot kehittyneet sen verran, että heitä on helpompi haastatella kuin esim. ala-asteikäisiä. Soittamisen lopettaminen on Kososen (1996) mukaan yleisintä 10–12-vuotiailla, joten yläasteikäiset ovat jo tehneet omat ratkaisunsa soittamisensa, soitonopiskelutapansa ja soittamansa musiikin suhteen.

3.2 Haastateltavat ja aineiston kokoaminen

Tutkimusmetodinä käytin teemahaastattelua. Teemahaastatteluhan lähtee siitä, että tutkija tietää haastateltavan kokeneen jonkin tietyn tilanteen, ja hän on näin ollen jo alustavasti tutustunut tutkittavaan ilmiöön. Hänellä on ilmiöstä jo omia ajatuksia, joiden pohjalta hän muodostaa haastattelun teema-alueet. Teema-alueet tulee kuitenkin muotoilla niin väljästi, että kaikki se rikkaus, mitä tutkittavaan ilmiöön sisältyy, saisi mahdollisuuden tulla esille. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35, 41–42.)

Pyysin helmikuun lopulla Ylivieskan seudun musiikkiopiston kansliasta oppilaslistan ylivieskalaisista, 14–15-vuotiaista oppilaista. 28.2. 2002 päivitetystä oppilaslistasta nuo ehdot täytti

28 oppilasta, joista 16 oli tyttöjä ja 12 poikia. Haastateltavat valitsin aluksi nimen tuttuuden perusteella, ottaen toki huomioon myös instrumentin ja opettajan sekä mahdollisen innostuksen ja avoimuuden haastatteluun. Totesin kuitenkin, että minulle tuttu nimi tarkoitti samaa kuin aktiivinen oppilas ja innokas esiintyjä, juuri tästä syystä hän entuudestaan tiesinkin. Seuraavaksi kyselin parilta opettajalta heidän listallani olevien oppilaidensa mahdollista hahmokuutta haastateltaviksi. Tällöin havaitsin, että opettajat tarjosivat mielellään juuri ”parhaita” oppilaitaan haastateltaviksi. Jotta saisin mahdollisimman vääristymättömän kirjon erilaisia vastauksia tukeuduin lopulta musiikkiopiston vahtimestariin, joka osasikin auliisti luetella listaltani myös muita kuin opettajien ihanneoppilaita. Suoritin 8 haastattelua maaliskuussa 2002. Näiden lisäksi haastattelin vielä kahta oppilasta saman vuoden elokussa, jolloin haastattelujen määrä kasvoi yhteensä kymmeneen. Pysin valitsemaan haastateltavat siten, että heidän soittamansa instrumentit edustaisivat jonkinlaista yleiskuvaa musiikkiopiston soitinjakaumasta. Musiikkiopistojen oppilaiden pääaineen valinta on koko maan tasolla keskittynyt pianoon ja viuluun, joiden yhteenlaskettu osuus oli v. 1993 57 %. Musiikkiopistojen oppilaista 38 %:lla pääaine oli piano ja 19 %:lla viulu. Seuraavaksi suosituimpia instrumentteja olivat huilu (7 %), sello (5 %), kitara (5 %), klarinetti (4 %), harmonikka (4 %), trumpetti (3 %), lyömäsoittimet (2 %) ja laulu (2 %) (Ratilainen 1994, 4).

Haastatelluista 5 on tyttöjä ja 5 poikia, joten koko perusjoukkoon nähden pojat ovat yliedustettuina. Olin alun perin ajatellut, että olisin valinnut haastateltaviin tyttöenemmistön, kuten perusjoukossakin oli. Mutta ensimmäisten haastattelujen jälkeen huomioni kiinnittyi tyttöjen ja poikien erilaisiin vastauksiin ja suhtautumistapoihin soitonopiskelua kohtaan. Niinpä jatkaakseni tätä tyttöjen ja poikien välistä vertailua päädyin haastattelemaan yhtä monta kummankin sukupuolen edustajaa. Kaikki haastateltavat olivat haastattelujen suorittamisen aikaan peruskoulun 8. tai 9. luokalla. Joukossa oli fagotisti, klarinetisti, trumpettisti, kitaristi, rumpali, sellisti sekä kaksi pianistia ja kaksi viulistia, koska pianistit ja jousisoittajat ovat suurimmat ryhmät eri instrumenttien soittajien joukossa. Sekä pianistit että viulistit olivat kuitenkin eri opettajien oppilaita.

Suurin osa haastattelupyynnön saaneista oppilaista suhtautui haastatteluun hyvinkin suopeasti. Vain yksi oppilas kieltäytyi vedoten siihen, että hänellä oli motivaatio-ongelmia soittamisen suhteen eikä hän halunnut niiden leviävän musiikkiopiston henkilökunnan tietoisuuteen. Myös useampi haastateltujen vanhemmista oli kiinnostunut haastattelusta – lienevätkö val-

mentaneet lastaan haastattelua varten. Karkeasti voi sanoa, että mitä motivoituneempi haastateltava oli soittamisen suhteen, sitä innostuneempi hän oli haastattelutilanteesta ja sitä laajemmin hän vastaili kysymyksiin. Yksi haastatelluista tuli jopa täydentämään vastauksiaan jälkeensä. Heikommin motivoituneet vastasivat herkemmin yhdellä sanalla, ja heidän ajatuksiaan jouduin tarkentamaan useilla lisäkysymyksillä, sillä he eivät ehkä olleet pohtineet käsittelemiämme teemoja juurikaan aikaisemmin tai arkailivat muuten vastauksia miettiessään.

Haastattelujen teemoja olivat:

Miten aloitit soittamisen?

- Minkä ikäisenä?
- Mikä tai kuka sai sinut aloittamaan?
- Miten valitsit soittimesi?

Harrastetaanko perheessäsi musiikkia?

Miten vanhempasi suhtautuvat soittoharrastukseesi?

Mitä muuta harrastat?

Pidätkö soittamisesta? Miksi?

Soittavatko kaverisi jotain soitinta?

Soitatko / tahtoisitko soittaa jossain yhtyeessä?

Millaisia soitonopettajia sinulla on ollut?

Miten suhtaudut tutkintoihin?

Entä esiintymisiin?

Millaisia tavoitteita sinulla on soittamisen suhteen?

Mitä musiikki sinulle merkitsee?

Millaista musiikkia kuuntelet? Millaisesta musiikista pidät?

Kuinka paljon / usein soitat? Harjoitteletko omasta mielestäsi / opettajasi mielestä riittävästi?

Teemarunko osoittautui varsin toimivaksi haastattelutilanteessa. Aloitin haastattelut aina samoilla teemoilla, mutta haastattelun kuluessa käsiteltävien teemojen järjestys vaihteli haastateltavan esittämien ajatusten mukaan mahdollisimman luontevasti. Pyrin tekemään tilanteista rentoja, mieluummin jopa keskustelun omaisia, jotta saisin lyhyessä ajassa mahdollisimman todellisen käsityksen haastateltavan asenteista ja mielipiteistä. Etenkin pojat suhtautuivat haastattelutilanteeseen yllättävällä vakavuudella ja harkitsivat sanansa tarkoin. ”Juttelu”-tyylini sai ehkä pojat vapautumaan jännityksestään mutta paljasti samalla oman tietämykseni soitonopiskelusta, joten vaikka yritin olla esittämättä kysymykseni liian johdattelevasti, jotkut haastateltavista tuntuivat hakevan toivottuja, ”oikeita” vastauksia.

Koska lähes kaikki haastateltavat olivat varsin niukkasanaisia vastatessaan kysymykseen musiikin merkityksestä tai selittäessään, miksi he pitivät soittamisesta, kyselinkin haastateltav-

ilta, että suosittelisivatko he jollekin lapselle harrastukseksi jonkin instrumentin soittamista ja mistä syystä. Tähän kysymykseen osasivat kaikki vastata. Monissa haastatteluissa keskustelu kääntyi kuin itsestään koskemaan myös musiikinteorian opiskelua sekä peruskoulun musiikinopetusta, joka olikin mielenkiintoinen sivujuonne. Lisäksi kysyin musiikin mahdollista merkitystä aikuisiässä, kuuluuko soittaminen tai muu musiikin harrastaminen haastateltavien elämään vielä aikuisiässäkin, vai voisivatko he kuvitella elämää ilman musiikkia. Jälkeenpäin huomasin, että en tullut kyselleeksi haastateltavien käytössä olevista soittimista ja esim. niiden laadusta. Tuota teemaa ei kukaan haastatelluistakaan sattunut ottamaan esiin.

Suoritin haastattelut viikon sisällä, musiikkiopiston tiloissa. Kukin haastattelu kesti noin puoli tuntia. Jo haastatteluja sopiessani selitin mistä on kysymys ja ettei haastattelu suoranaisesti liity musiikkiopiston toimintaan. Tein tietenkin selväksi myös tutkimukseen liittyvän anonymiteetin. Nauhoitin haastattelut, eikä pikkuruinen mikrofoni tuntunut alkulämmittelyn jälkeen häiritsevän haastateltavia. Itse asiassa useimmat haastateltavista olivat yllättävän valmiita ja avoimia kertomaan soittoharrastuksestaan, olin etukäteen varautunut nyhtämään pienintäkin tiedonmurusta.

Aloitin haastattelujen litteroimisen heti ensimmäiset haastattelut suoritettuaani. Litteroin sekä haastateltavien että omat puheenvuoroni mahdollisimman sanatarkasti hymähtelyineen ja miettimistaukoineen. Omat kysymykseni ja kommenttini, samoin kuin haastateltavan reaktiot pyrin litteroimaan tarkasti juuri sen takia, että voisin tekstejä analysoidessani huomata omien puheenvuorojeni mahdollisen vaikutuksen haastateltavan puheeseen. Litteroitua tekstiä tuli kustakin haastattelusta 6-8 sivua ja anonymiteetin turvaamiseksi käytin litteroidessani kullekin antamaani kirjain-numeroyhdistelmää, kuten P1, P2, T3 jne. Katsoin myös 10 haastattelun olevan riittävä määrä, kun perusjoukkoonkin kuului vain 28 oppilasta. Samat teemat tuntuivatkin toistuvan soittajien kokemuksissa, vaikka yritin vältellä johdattelevien kysymysten tekemistä, pikemminkin päinvastoin pyrin lisäkysymyksillä varovaisesti provosoimaan myös erilaisia näkemyksiä.

Omasta näkökulmastani olisi ollut mielenkiintoista saada enemmän kriittisiä kannanottoja musiikkioppilaitosta kohtaan, jolloin olisi herännyt kysymyksiä musiikkioppilaitoksen toiminnan merkityksestä ja uudelleenarvioinnista. Esimerkiksi kuvaukset soitonopettajista olivat yllättävän vaisuja, jos ottaa huomioon, mitä kaikkea monet oppilaat puhuvat opettajistaan

selän takana. Liekö asiaan vaikuttanut se, että ainakin osa haastatelluista ymmärsi haastattelun kuluessa, että tunnen heidän opettajansa, koska en osannut sitä peittääkään. Opettajia ei kritisoitu myöskään ohjelmiston valinnasta. Tästä voisi päätellä, että opettajan auktoriteettiasema on niin selvä, ettei sitä edes tulla kyseenalaistaneeksi. Kiinnitin huomiota myös haastateltavien itsekritiikkiin, moni totesi jo ennen kuin asiaa edes kysyin, että ”pitäis harjotella enemmän”.

3.3 Tutkimuksen luotettavuudesta

Pyrin sulkeistamaan eli tietoisesti refleктоimaan tutkimaani ilmiöön etukäteen liittämiäni käsityksiä ja ennakko-oletuksia sekä haastatteluja suorittaessani että niitä analysoidessani. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oma roolini haastattelijana ja tutkimuksen tekijänä ja toisaalta soitonopettajana ja YSMO:n työyhteisön jäsenenä onkin varmasti ratkaisevassa asemassa. Totta kai pyrin käyttäytymään ja esittämään kysymykseni haastattelutilanteissa mahdollisimman neutraalisti. Jokaisen haastateltavan kohdalla korostin myös haastattelujen luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä sekä sitä, että haastattelu ei liittynyt millään lailla musiikkiopiston toimintaan vaan henkilökohtaisiin yliopisto-opintoihini. En kuitenkaan voinut sille mitään, että osa oppilaista tiesi minut opettajaksi. Jonkin verran vaistosinkin kuulevani melko kliseisiä, ”oikeankuuloisia” vastauksia, mutta oikeastaan yllättävän vähän.

Enkä tietenkään voi kieltää, etteikö minulla ollut etukäteen jonkinlainen käsitys opettajakollegoistani ja musiikkiopiston toimintatavoista yleensä. Haastateltavat oppilaat persoonina olivat minulle kuitenkin ennalta tuntemattomia. Toisaalta musiikkiopiston toiminnan tunteminen auttoi minua myös ymmärtämään haastateltavia nopeammin ja paremmin, eikä väärinkäsityksiä syntynyt ainakaan siitä syystä, että olisimme puhuneet eri asiasta tai käyttäneet erilaisia termejä tai kieltä. Oppilasluettelon pohjalta ja musiikkiopiston opettajana olin tietoinen myös mm. haastateltavien opintosuorituksista ja opintojen aloittamisvuodesta, mikä osaltaan hahmotti minulle jo ennakkoon jonkinlaisen käsityksen opintojen etenemisestä ja tämän pohjalta myös opiskelumotivaatiosta. Haastateltavat eivät tätä etukäteen tienneet ja annoin heidän itse kuvata opintojaan. Vaikka esimerkiksi jotkut tytöt puhuivat opinnoistaan melko vaatimattomasti, olivat he tosi asiassa edistyneet opinnoissaan erinomaisesti. Siksi tällaiset taustatiedot

auttoivat minua tulkitsemaan paremmin haastateltavan puheen sävyjä ja merkityksiä. Toivotavasti tällainen ”ymmärtäminen” ei antanut liikaa tilaa omille tulkinnoilleni.

Jälkeenpäin koin, että olisi ollut viisainta ottaa yhteyttä suoraan haastateltaviin, ilman välikäsiä. Näin teinkin myöhempien haastattelujen kohdalla. Opettajien ja vahtimestarin kanssa käydyissä lyhyissä keskusteluissa joistain haastateltavista välittyi helposti jo etukäteen tietynlainen sävy, vaikka tiedustelinkin ainoastaan oppilaiden haastatteluhalukkuutta, en opiskelumotivaatiota. Vahtimestarinkin värityneet kommentit tulivat ilmi alun perin täysin vahingossa. Toisaalta, kun perusjoukko oli suhteellisen pieni (n=28) ja haastateltavien valintakriteerit melko tiukat (instrumenttijakauman tasaisuus, jokaisella haastateltavalla eri opettaja, omien oppilaiden poissulkeminen), olivat todelliset vaihtoehdot haastateltavien valitsemiseksi kovin vähäiset. Kun olin ottanut huomioon oppilaiden instrumentit ja opettajat, kunkin haastateltavan valinta tapahtui käytännössä noin kahden oppilaan väliltä. Uskon, että tutkimuksen luotettavuuden ongelmana ei ole niinkään mahdollinen ennakkokäsitykseni haastatelluista, vaan pikemminkin ennakkokäsitykseni heidän opettajistaan, omista kollegoista. En välttämättä pysty näkemään haastateltavien kuvaamia tilanteita ainoastaan oppilaiden silmin, vaaan tulkintaani vaikuttavat varmasti jonkin verran myös omat kokemukseni oppilaitoksen toiminnasta ja opettajakollegoista. Se, vääristääkö tämä tutkimustuloksia vai syventääkö ehkä analyysia, on toinen kysymys.

Pyrin kuvaamaan haastateltavien kokemuksia soitonopiskelusta sellaisina kuin he ovat ne keroneet mutta myös jonkin verran selittämään mahdollisia motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Litteroituani haastattelut kävin tekstit läpi jokaisen soittajan osalta ja hain kullekin haastatellulle tyypillisiä merkityksiä sisältäviä teemoja kuten soittamisen aloittaminen, perhe, tavoitteet, harrastukset, kaverit, opettaja, tutkinnot, esiintymiset, yhteissoitto, soitettu ohjelmisto, musiikkimaku, soittamisen oppiminen ja hallinta, elämykset, jne. Tämän jälkeen kävin tekstit läpi toistamiseen Nvivo ohjelmaa käyttäen ja koodasin yhteen samoja teemoja pyrkien luomaan kaikkia haastateltuja koskevan yleisen merkitysverkoston. (Perttula 1995.) Kunkin haastatellun yksilökohtaiset merkitysverkostot käyvät ilmi liitteessä.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Loin soittajille eräänlaiset soittajaprofiilit sen perusteella, millainen asema ja merkitys soitonopiskelulla on nuorelle harrastuksena ja millaisia tavoitteita siihen liittyy sekä miten soittaja on edennyt opinnoissaan. Yksityiskohtaisemmat kuvaukset kustakin haastattelusta löytyvät liitteenä.

Aineistoni kymmenen musiikinopiskelijan kokemuksista hahmottui seuraava yleinen merkitysverkosto, johon kunkin heistä voi sijoittaa. Merkitysverkosto on jonkinlainen käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista, muttei se tarkoita kuitenkaan koettujen maailmojen samanlaisuutta. Merkitysverkosto muistuttaa pitkälti haastattelurunkoa ja sen sisältöalueet ovat:

- soittamisen aloittaminen
 - * ikä, pyrkiminen
 - * instrumentin valinta
- sisarukset
- vanhemmat
 - * harrastuneisuus
 - * asenne
- kaverit
- harrastukset
- soittamisen merkitys
- harjoittelu
- opettaja
- tutkinnot
- esiintyminen
- yhteissoitto
- soitettu ohjelmisto
- kuunneltu musiikki
- tavoitteet

P1

- tähtää määrätietoisesti ammattimuusikoksi
- on edennyt nopeasti opinnoissaan
- harrastaa musiikkia päivittäin ja monipuolisesti
- musiikki on hänelle ainoa säännöllinen harrastus.

P2

- opiskelee tunnollisesti ja aikoo jatkaa soitonopiskelua koulun päättymiseen asti
- edistyy opinnoissaan hyvin ja soittaa päivittäin
- musiikki on tasavertainen harrastus liikunnan kanssa.

T3

- harkitsee soittamista mahdollisena ammattina
- edistyy hyvin opinnoissaan
- harrastaa musiikkia päivittäin ja monipuolisesti
- musiikki on hänelle ainoa harrastus.

T4

- soittelee mielellään, mutta ilman erityisempiä tavoitteita
- aikoo lopettaa soittamisen, jos se alkaa häiritä koulunkäyntiä
- koulumenestys ehdottomasti etusijalla.

T5

- ei ole innostunut soittamisesta ja miettii lopettamista
- soittaa, koska opettaja vaatii
- tärkein harrastus on urheilu.

P6

- soittelee mielellään, ei erityisempiä tavoitteita
- aikoo jatkaa soitonopiskelua koulun päättymiseen asti
- tärkein harrastus on liikunta.

T7

- harkitsee soittamista mahdollisena ammattina
- edistyy opinnoissaan hyvin, ei kuitenkaan soita päivittäin
- musiikki on tärkein harrastus.

P8

- harkitsee musiikkia mahdollisena ammattina
- ei kuitenkaan edistynyt opinnoissaan odotetulla tavalla
- harrastaa musiikkia monipuolisesti, ei kuitenkaan päivittäin
- musiikki on ainoa harrastus.

T9

- ei ole erityisen innostunut soittotunneilla käymisestä mutta pitää yhteissoitosta
- edistynyt ”normaalia” vauhtia
- aikoo lopettaa 3/3:n jälkeen
- musiikki on tärkein harrastus

P10

- innostunut soittamisesta ja edistynyt nopeasti
- kuvaa musiikkia eräänlaiseksi ”elämäntavaksi”
- soittaa eri kokoonpanoissa, harjoittelee päivittäin
- musiikki on tärkein harrastus

Soittamiseen kohdistuvien tavoitteiden perusteella soittajat voisikin asettaa seuraavanlaiseen järjestykseen: P1, T3, P10, T7, P8, P2, P6, T9, T4 ja T5. Innokkaimmin soittamista harrastavat P1, T3, P10 ja T7. Vähiten sitoutuneita soittoharrastukseensa ovat T5, T4 ja T9.

4.1 Soittamisen aloittaminen

4.1.1 Ikä ja pyrkiminen

Haastatellut ovat päässeet musiikkiopistoon keskimäärin 9-vuotiaana. Sellisti on päässyt musiikkiopistoon jo 5-vuotiaana, toinen viulisteista 7-vuotiaana ja toinen pianisteista 8-vuotiaana. Kornetisti taas oli aloittanut 10-, rumpali 11- ja kitaristi vasta 13-vuotiaana. Tyypillistä kuitenkin on, että ennen musiikkiopistoon pyrkimistä on jo soitettu pianoa, joko yksityisopetuksessa tai kansalaisopistossa, tai vähintäänkin kotona itsekseen opetellen perheenjäsenten myötävaikutuksella. Niinpä monelle varsinainen soittamisen aloittaminen on tapahtunut jo alle kouluikäisenä. Viulisti ja sellisti eivät ole soittaneet pianoa, mutta viulistikin on ollut kolme vuotta musiikkileikkikoulussa. Rumpali on soittanut rumpuja yksityisopettajan opastuksella.

”Oikeestaan se oli ihan mun oma idea, mä soitin ensin pianoa varmaan melekein kolme vuotta mutten tykänny siitä ja sitten...ensin mä soitin niinku kansalaisopistossa, ja sitten mulla piti yksityistunteja yks mun tuttu, ja sitten mä pyrin musiikkiopistoon.”(T4)

”No... tota niin, mää kävin joskus semmosella bändikurssilla joskus ja sitten mä soitin siellä vähän rumpuja niin, sitten mää otin yksityistunteja tuolta Hietalan Mikalta niin, mää sitten innostuin siitä... Mä olin siis vuojen soittanu niitä yksityistunnilla silloin, kun mää pyrin.”(P10)

Haastatelluista kuusi on päässyt musiikkiopistoon ensimmäisellä yrittämällä, kaksi toisella ja yksi oli luvattu ottaa seuraavana vuonna sisään, koska häntä oli ensimmäisellä yrittämällä pidetty vielä liian nuorena. Vain yksi on hakenut useamman kerran, hänkin on aloittanut hakemisen jo hyvin nuorena. Pyrkimiskertojen määrällä ei sinänsä ole merkitystä soittamisen motivaatioon eikä pääsykokeessa karsiutuminen välttämättä kerro mitään hakijan lahjakkuudesta, koska uusia oppilaita voidaan ottaa sisään vain kussakin instrumentissa vapautuvien oppilaspaikkojen verran. Näin lahjakaskin hakija voi täysin ilman omaa syytään jäädä vaille oppilaspaikkaa. Yhdeksän soittajaa kymmenestä on otettu juuri siihen instrumenttiin, johon on hakenutkin. Suurin osa soittajista sanoo valinneensa instrumenttinsa itse, tosin alle kouluikäisenä soittamisen aloittaneilla ratkaisun on tehnyt yleensä jompikumpi vanhemmista.

”Meiän äiti vaan aina niinku puhu että...Ja sittekö mä olin niin pieni silloinkö mä eka kerran pyrin niin en mää varmaan ees tajunnu mittään sanua silleen. Sitten mä aina vaan pyrkein...”(T5)

Nuorimpana aloittaneet ja pyrkineet ovat kaikki tyttöjä. Pojat ovat olleet pyrkiessään keskimäärin vanhempia kuin tytöt, joten heillä on ollut enemmän omaa päätösvaltaa hakutilantees-

sa. Vanhempana musiikkiopistossa aloittaneet sanovat pyrkineensä musiikkiopistoon nimenomaan saadakseen pätevää opetusta ja opiskellakseen tavoitteellisesti. Ylivieskan seudulla on mahdollista harrastaa pianon, joidenkin puhaltimien ja esim. harmonikan soittoa myös kansalaisopistossa. Muissa soittimissa opetusta saa vain musiikkiopistossa tai lähinnä musiikkiopiston opettajilta yksityisesti.

4.1.2 Instrumentin valinta

Instrumentin valintakriteereillä ei näytä olevan merkitystä myöhemmälle soittoinnostukselle. P1 oli alun perin pyrkinyt eri instrumenttiin, mutta hänelle oli musiikkiopistosta tarjottu harvinaisempaa soitinta ja hän opiskelee tällä hetkellä kohti ammattimuusikon uraa. P2:n instrumenttivalinta on lähtöisin siskon soitonopettajan suosituksesta. T3:n, T7:n ja T9:n kohdalla ratkaisun on soittajien nuoruudesta johtuen tehnyt äiti. T4 ja P6 valitsivat soittimensa itse soittuaan ensin yksityisesti toista instrumenttia ja todettuaan, ettei se kiinnosta. P10 valitsi instrumenttinsa itse käytyään sitä ennen yksityistunneilla. Myös T5 ja P8 valitsivat soittimensa itse. Tosin T5 oli pyrkinyt musiikkiopistoon useita kertoja ja, äitinsä aloitteesta, useampaankin eri soittimeen. Hänen soittointonsa voidaan katsoa olevan haastatelluista kaikkein alhaisin.

”Kyllä vähän nolottaa sanoa mut hain myös huiluun. Äiti vaan laitto sen, sitä kun paljon soitetaan. Kolmantena oli sitten soitin mikä vaan...”(P1)

”En mä sitä ite keksiny, meiän äiti varmaan silleen aatteli, että pitäs johonki pyrkiä...että ko mä olin muskarissa pienenä ja siellä ilmeni musikaalisia taitoja tai jottain tämmöstä niin meiän äiti aatteli, että pitäs etteenpäinki jottain silleen...tehä.
...mä en kyllä tiiä yhtään, se on niin hämärän peitossa se...ensimmäiset vuojet että...se vaan silleen tuli...”(T7)

”No en mä tiiä, en mä ees tienny mikä se on se sello mutta...sitten äiti vaan ilimotti tänne...tai sano että...niin musiikkiopistoon sitten. Mä en ekaks päässy...ja sitte sieltä lähti joku ja...sitten tuli varmaan paikka ja mä ja mun sisko päästiin.” (T9)

”En mä muista...siinä oli vaan niin kiva ääni, joskus kuulin, niin siksi.”(T5)

”Mä olin pienempänä niin innostunu pianonsoittamisesta paljon ja sitten mä – tai isä ehotti mulle – että rupee vaikka soittaaan pianoo musiikkiopistossa.”(P8)

Haastateltujen nuorten kohdalla voisi paremminkin sanoa, että vähiten motivoituneet opiskelijat ovat saaneet valita instrumenttinsa itse, kun taas korkeimmat tavoitteet asettaneet ovat tyytyneet soitinvalinnassaan muiden tekemään ratkaisuun. Instrumentin valinta onkin varsin sattumanvarainen tapahtuma, ellei soittimen soittamiseen ole voinut omakohtaisesti tutustua.

Hakijalla voi olla harhainen käsitys instrumentista, sen soittamisesta tai ylipäättään opiskelusta musiikkiopistossa. Näyttää olevan tyypillistä, että pienet tytöt ”työnnetään”, lähinnä äitien aloitteesta, musiikkiopistoon. Sellaiset soittimet, kuten jousisoittimet ja piano, joiden soittaminen aloitetaan perinteisesti jo varhaisessa iässä, ovatkin vahvasti ”tyttöistyneitä”. Toisaalta YSMO:ssa ei ole erityisemmin ollut tapana aloittaa soittamista kovin pienenä, koska monet piano- ja jousiopettajista eivät välttämättä halua alle kouluikäisiä oppilaita. Sitä vastoin pojat saavat useammin valita instrumenttinsa oman mielensä mukaan. Esimerkiksi harvinaisempiin puhallinsoittimiin valitaan usein jo hieman vanhempia, pääsykokeessa hyvin menestyneitä hakijoita, jotka ovat pyrkineet johonkin suosittuun soittimeen, mutta joille ei riitä vapaita oppilaspaikkoja juuri kyseisessä soittimessa.

4.2 Koti, kaverit ja harrastukset

4.2.1 Sisarukset ja vanhemmat

Soittajat korostavat soittamista omana harrastuksenaan, mutta mallia ja virikkeitä soittoharrastukselle on jokainen saanut omasta kodistaan. Joistain perheistä musiikkiopistossa opiskelee kokonainen sisarusparvi. Toisissakin ainakin joku sisaruksista on joskus soittanut jotakin instrumenttia. Soittamista harrastavat sisaruksista yhtä lailla sekä pojat että tytöt. Vain yksi haastatelluista ilmoitti olevansa perheen lapsista ainoa soittaja. Hänen perheensä oli myös ainoa, jossa ei ollut pianoa.

”Joo, *A* opiskelee (Sibelius-Akatemiassa). Sitten niin niin, *B* on soittanu vähän kaiken näköstä, huilua ja viulua ja sitten kanteletta. Ja *C* on soittanut jottain...pianoa. Ja *D* on soittanut huilua. Ja *E* soitti sitä pianoa, ja sit sillä oli urut sivuaineena. Ja sitten niin, *F* soittaa viulua ja mä soitan pianoa ja sitten *G* soittaa viulua. Ja *H* käy...se ei oo niinku musiikkiopistossa, mut sekin pyrkii sit varmaan pianoon.”(T3)

”No *A* soittaa trumpettia...eiku eihän se enää soitakaan vaan sehän laulaa. No, soitti trumpettia. Ja minä selloa. Ja *B* viulua. Ja *C* klarinettia ja *D* huilua ja...ei kai siinä muita sitten...Niin, ja *E* viulua!”(T9)

Myös vanhemmat harrastavat soittamista, ainakin jossain määrin, ja kuorolaulukin kuuluu joidenkin vanhempien harrastuksiin. Vain kahdessa perheessä ei kumpikaan vanhemmista soita mitään soitinta. Yksi haastatelluista puolestaan kertoi vanhempiensa olevan ”puoliammatillaisia”. Jotkut vanhemmista ovat saaneet soitonopetusta, toiset ovat opetelleet soittotai-

don itsekseen. Isien ja äitien välillä ei ole eroja soittajien määrässä. Tutkimukseen osallistuneiden soittajien äitien instrumentteja ovat piano, klarinetti, viulu ja laulu, isien joukossa on pianon lisäksi myös sähkökitaran ja kanteleen soiton harrastajia. Vanhempien soittoharrastus näyttää periytyvän yhtä hyvin isältä tyttärelle ja äidiltä pojalle kuin toisinkin päin. Jonkin verran harrastetaan myös konserteissa käymistä, mutta konsertissa käynnit painottuvat monilla etupäässä omien lasten esiintymisiin.

”Kyllä meillä on syntikka ja sitten meiän isä soittaa sähkökitaraa aina ihtekseen. ...Meiän äiti käy vaan mun konserteissa. Joskus käy kyl muissakin että...just noissa musiikkiopiston.”(T7)

Isä on soittanu 20 vuotta kitaraa, se on ollu musiikkiopistossa ja äiti on ollu Sibelius-Akatemiassa laulamassa. Mut se on sitten lopettanu kun se rupes oottamaan mun isoveljee.”(P8)

”Ei, ne on kaikkee muuta kuin musikaalisia.”(T4)

Vanhempien asenne soittoharrastusta kohtaan on myönteinen. Etenkin soittajan taipaleen alkuvaiheessa vanhempien aktiivisuus on usein ratkaisevassa asemassa. Vanhemmat hankkivat soittimet, kuljettavat harrastuksiin tarvittaessa ja käyvät kuuntelemassa lastensa esiintymisiä ja konsertteja. Soittimen suuri koko tai pitkä matka soittotunnille aiheuttavat sen, että vanhempien kyydityksestä ollaan riippuvaisia vielä isompanakin. Murrosikäiset huolehtivat omasta kotiharjoittelustaan jo itse. Vain kahden soittajan vanhemmilla on vielä tapana kehoittaa lapsiaan harjoittelemaan. Yhden soittajan vanhemmat pyytävät lastaan soittamaan jopa vähemmän, jotta muutkin perheenjäsenet saisivat oman vuoronsa. Vain T4:n isä oli etukäteen suhtautunut epäilevästi lapsensa pyrkimiseen musiikkiopistoon, vaikka pitikin soittamista hyvänä harrastuksena. T5:n vanhemmat eivät haastattelun mukaan olleet erityisen kiinnostuneita soittoharrastuksesta mutta kävivät toki kuuntelemassa lapsensa esiintymiset. Kaksi tytöistä mainitsee, ettei äiti antaisi heidän lopettaa soittamista, toisella tosin motivaatiota tuntuu riittävän muutenkin.

”Niin no ei meiän äiti ainakaan antas että jos mä lopettasin. Tai ei se ainakaan tykkäis siitä. Ne vaan yrittää kannustaa tai silleen.”(T3)

”...nitten mielestä se on hyvä harrastus kun soittaa jottain, tai laulaa tai jottain tällä lailla. Ja tota noin, en mä tiä, onhan ne sillä lailla ollu koko ajan, tukenu ja sillä lailla...”(T4)

”Hirviän positiivisesti molemmat, että mukava että soittaa ja että innostaa oikein hirviästi.”(P6)

”Kyllä äiti aina sanoo, että pitää sunki harjotella, kun on huomenna taas tunti.”(T7)

”No käy meiän mukana siinä. Ja ei anna lopettaa vaikka haluaisi!”(T9)

Perheen merkitys soittamisen motivaatioon näyttää olevan merkittävä. Innokkaimpien soittajien taustalta löytyy eräänlainen musiikkiperhe, jossa kaikki sisarukset harrastavat soittamista ja ainakin toinen vanhemmista osaa soittaa jotain instrumenttia. Tällöin musiikin voi sanoa olevan perheen yhteinen harrastus ja soittaminen kuuluu perheen arkipäivään.

4.2.2 Kaverit

Tutkimukseni mukaan kaveripiirillä ei näytä ainakaan näillä murrosikäisillä olevan kovinkaan suurta vaikutusta soittamisen motivaatioon. Kolmella haastatelluista ei ole yhtään kaveria, joka soittaisi jotain instrumenttia. Lopuilla osa kavereista soittaa, osa ei. Tosin niilläkin, joiden kaverit eivät harrasta soittamista, on musiikkia harrastavia sisaruksia, ja vaikka varsinaiset hyvät kaverit eivät soita, on ainakin orkesterista saatu soittokavereita. Poikkeustapaus on ainoastaan T7, jolla ei ole soittavia sisaruksia eikä soittavia kavereita. Soittaminen näyttää olevan niin henkilökohtainen asia, ettei siitä välttämättä juurikaan puhuta kaveripiirissä.

”No ei oikeestaan sellasta hyvää kaveria kukkaan soita.”(P2)

”No, osa soittaa täällä ja osa harjoittelee ihan itekseen. Mut suurin osa on kyllä musikaalisia kavereita. Ei oo paljon semmosia, jotka ei osaa soittaa mitään.”(P8)

”Oikeestaan niinku lähimmästä kaveripiiristä ei kukkaan soita musiikkiopistossa. Kyllä ne jonku verran on (kiinnostunu). Ei ne silti kovin paljon tiä mun viulunsoitosta, että se on vähän niinku...silleen...ei oo niin yleinen aihe meidän jutuissa se mun viulunsoitto”(T7)

4.2.3 Harrastukset

Toinen tärkeä harrastus haastateltujen elämässä on liikunta. Musiikki ja urheilu käyvät kampaailua nuorten ajankäytöstä ja niiden keskinäinen suhde onkin suoraan verrannollinen soittamisen motivaatioon. Kaikkein motivoituneimmilla oppilailta musiikki on ainoa harrastus, eivätkä he mainitse harrastavansa liikuntaa lainkaan. Vähiten motivoituneet taas harrastavat liikuntaa useita kertoja viikossa, ja he pitävätkin liikuntaa ykkösharrastuksenaan. Haastatelluista kuusi pitää musiikkia selvästi tärkeimpänä harrastuksenaan. Kahdella puolestaan urheilu vie eniten vapaa-aikaa ja kahdella soittaminen ja liikunta ovat melko tasavertaisia harrastuksia.

Opiskelu musiikkiopistossa on varsin vaativaa ja aikaa vievää, sillä omien soittotuntien lisäksi opetussuunnitelmaan kuuluvat myös musiikinteorian opiskelu sekä orkesteri- tai kamarimusiikkitunnit. Näiden pakollisten aineiden lisäksi kahdella motivoituneimmilla oppilaalla on myös vapaaehtoinen sivuaine, kolme harrastaa kitaransoittoa itsekseen ilman opettajaa, yksi soittaa lisäksi omassa bändissään ja lähes kaikki soittelevat silloin tällöin kotona pianoa. Pari kevyttä musiikkia harrastavaa poikaa säveltää myös itse omia kappaleita. Osa haastatelluista on koulussa musiikkipainotteisella luokalla ja saa näin opetusta myös bändisoittimissa, sähkökitarassa, sähköbassossa, kosketinsoittimissa sekä rummuissa. Aktiivinen soittoharrastus näyttääkin merkitsevän uhrausten tekemistä muiden harrastusten suhteen.

”No urheilua aika lailla, että sählyä on kolme kertaa viikossa ja kaukalopalloa talvisin kaks kertaa viikossa. Siinä on...aika vähän jää sitten aikaa soitella.”(P6)

”No kyllä mä ite joskus sävellän kappaleita, niin kyllä mä ne nuotille merkitsen. Mulla on vähän huono tuo nuotinlukutaito, mä en niitä ossaa, pitäs varmaan vähän harjotella.
...mä pelkästään harrastan (kitaransoittoa), en mä mitenkään musiikkiopistossa soita. Sitä mä oon aatellu tässä vähän aikaa ruveta soittamaan, ihan niinku kunnolla, musiikkiopistossa.”(P8)

”Kyllä mä soitan kitaraa, vähäsen, ja teen tietokoneella musiikkia jonki verran ja... kyllä sen mun isoveveli siis tekkee kans tietokoneella aika paljon musiikkia vaikka se on lopettanu sen soittamisen.”(P10)

4.3 Soitonopiskelu musiikkiopistossa

4.3.1 Opettaja

Soitonopettajiinsa haastatellut sanoivat olevansa pääosin tyytyväisiä. Lähes kaikki soittajat ovat olleet samalla opettajalla koko musiikkiopistossa opiskelunsa ajan. Opettajanvaihdoksia on tapahtunut lähinnä siirryttäessä yksityisopetuksesta musiikkiopistoon, vain yksi oppilaista on vaihtanut opettajaa musiikkiopiston sisällä. Myös eräs toinen soittajista olisi halukas vaihtamaan opettajaa, mutta opettajanvaihdos on käytännössä työlästä toteuttaa, koska viulua ja pianoa lukuun ottamatta YSMO:ssa on yleensä vain yksi kunkin instrumentin opettaja.

”N keskitty vain tekstiin, opeteltiin nuotit ja tekniikka ja sitten vaihdettiin kappaletta.
...nyt tehdään enemmän musiikkia ja tulkintaa, paljon enemmän ideoita, miten tämän voi soittaa tällä tavalla ja miksi, kokemuksesta oppii paljon enemmän.”
”S vaatii paljon ja on tarkka, fraseerausta ja musiikkia.”(P1)

”No vähä tylsiä kappaleita ja... jotkut etydit ja asteikot, niitä ei jaksais soittaa kyllä ja... Sitten ei opettajakaan aina niin innostava oo, mutta...!” (T9)

Pojat vaikuttavat tyytyväisiltä opettajiinsa, samoin useimmat tytötkin, mutta he osaavat paremmin tuoda esiin myös opettajiensa heikkouksia tai huonoja ominaisuuksia. Tytöt osaavat kuvata opettajiaan tarkemmin ja monisanaisemmin, ja vaikka niin tyttöjen kuin poikienkin käsitys hyvästä opettajasta on hyvin samanlainen, tyttöjen kohdalla korostuu enemmän opettajan persoona ja häneltä saatu palaute. Vähemmän motivoituneet tytöt eivät kuitenkaan kritisoi opettajiaan kovin suoraan, vaan tyytymättömyys opettajaan ilmenee pikemminkin ns. hyvän opettajan ja oman opettajan välisten kuvausten ristiriitaisuutena sekä melko välttelevänä puheena omasta opettajasta. Kiinnostavaa on, että kaikkien kolmen vähiten motivoituneen tyttöoppilaan opettajat ovat miehiä. Samoin melko heikosti musiikkiopisto-opintoihin motivoituneella P8:lla on naisopettaja.

”Pitää olla huumorintajunen ja osata selittää eikä liian nysserö. Pitää olla myös vaativa. Ei saa olla liika kiltti, että sulla ei nyt ollu varmaan aikaa harjotella. Liika kiltti ei saa olla.”(P1)

”No että vaatii tarpeeksi, ettei koko ajan junnaa paikallaan. Sit ei taas liikaa vaaji, ettei mee se ilo siitä hommasta.”

”Kaikki on ollu ihan hyviä.”(P2)

”Se on musta ihan hyvä, että se on semmonen vaativa. Että oppiiki sitten jotakin. No sitten laulussa, siinä niinku, se ei oo niin vaativa, sitä ei oo niin pakko aina laulaa joka päivä.”

”No, kyllä mulla ainakin joskus tuli sillai, että tuli vähän sellasta negatiivista palautetta joskus tunteilla, nii sitten mä aina yritin harjotella, mutta sitten mää rupesin jännittään niitä tunteja kauheesti, että mä en saa nyt mokata, jos se pian ruppee taas jottain valittaa. Nii niin, se meni sit sillai ärsyttäväks, että mä aina jännitin. Nytten se on sit onneks menny ohi.”(T3)

”...se on niin kiva kun se on sellanen huumorityyppi, että se ei oo mikään semmonen hirveä...että siinä ei oo tosiaankaan mittään tuskaa ne sen tunnit vaan ne on ihan hauskoja. Että ihan mielellään mä tuun aina soittamaan. Mä oon aina tykänny niistä tunteista. No niin, ehkä se vois olla vähän vaativampi. Että vois välillä ottaa sillä lailla vähän vakavammin, että vois olla vähän vaativampi eikä aina niin huumorilla.”

”No, ihanneopettaja, sen pitäs kyllä mun mielestä olla aika vaativa ja sitten taas semmonen, joka ymmärtää, jos ei jostain syystä oo joskus kerenny harjotella. Sitten, jos tulee jotakin epäonnistumisia, pitäs ymmärtää sekin. Ja sitten mun mielestä huono opettaja, niin sitten siinäkin taas semmonen, ettei liikaakaan sais taas sitten vaatia, koska meillä musiikkiopistolaisilla on muutaki elämää. Ei sitä voi koko ajan olla yksistään musiikin parissa, varsinkaan meillä, kun on kaikki aika nuoria. Että niillä on niin paljon muutakin tekemistä. Sitten, kai sitten semmonenkin, jos on liian lepsu opettaja niin ei sekkään sitten hirveesti motivoi harjottelemaan.”(T4)

”No tarpeeks vaativa. Silti semmonen kannustava. Ja semmonen...pätevä.”

”Se ois semmonen, että se ei niinku ossais yhtään nähä sitä ongelmaa siinä, jos ois joku virhe vaikka ja se vaan yrittäs semmosta, että soita niinko mää soitan. Mutta jos se ei vaan ymmärtäis se ope, eiku siis oppilastaan, niin siinä tulis niin hankala tilanne varmaan sitten. Että se ei niinku pelais se ymmärrys siinä...opetuksessa.”(T7)

Kaikki haastateltavat ovat yhtä mieltä siitä, että hyvän opettajan tulee olla vaativa ja hänen täytyy osata opettaa ja antaa konkreettisia neuvoja oppilaan ongelmiin. Hyvän opettajan ominaisuuksia ovat myös huumorintajuisuus sekä ymmärtäväisyys, jos oppilas ei ole ennättänyt harjoitella läksyjään aina jokaiselle tunnille. Tytöt kuitenkin reagoivat herkemmin opettajan antamaan palautteeseen, esim. pahoittavat mielensä kritiikistä. Tytöt kaipaavat myös enemmän empatiaa ja kannustusta opettajan taholta. Pojat taas pikemminkin odottavat opettajan vaativan heitä harjoittelemaan enemmän. Pojille opettajan persoonalla ei tunnu olevan niin suurta merkitystä, kunhan opettaja osaa asiansa, ei ole kuitenkaan liian tarkka tai ankara.

”No hyvä opettaja ois kai semmonen, että ois kaikkea vaihtelevaa soitettais, että ei aina samoja vain. Sitte, ois mukava...niin ja osais sanoa sitten että mikä siinä niinku on, jos soittaa vaikka väärin ja mitä pitäis parantaa ja kaikkee.”

”Ja sitten huono ois, että...kai se ois semmonen, ettei mitään sanois, ihan vaan soittais aina, sitten mentäs vaan koko ajan seuraavaan ja seuraavaan ja silleen.”(T5)

”No hyviä opettajia, että ne ossaa opettaa ja...että kattelee tarkasti, että jos on virheitä ja sanoo aina niistä ihan kunnolla, että ei selittele turhia. Niin, että miten asia on ja mitä pitäis tehdä ja silleesti.”

”Kyllä ne aina sanoo, että pitäis harjotella enemmän ja vähän panostaa lissää...no ei ne nyt muuta sitten.”

”Tietenki sillä on hirveen suuri merkitys, jos joku ynsä opettaja on, niin niin ei sitä niin hirveesti ennää huvita soittaa. Että jos varsinki pienempänä alottaa soittaa niin kyllä se herkästi jää siihen, että on huono opettaja. Lopahtaa siihen.”

”Semmonen joka haukkus oppilaita hirveästi ja...kaikki ois niin hirviän tarkkaa ja...semmosta. Eikä ossais opettaa, että yrittäs selittää asioita jotenkin, että ne ei kumminkaan oo niin ja...semmosta.”

”No ei sekkään taas oo mistään kotosin sitten, että ei tiiä paljonko pitäis harjotella. Ei sano asioita suoraan. Niin. Ja en mä tiiä, se ois ehkä liian lällyä hommaa sitten... Niin se tahkuu paikallaan.”

”On se paljon parempi (että vaatii). Jäis paljon vähemmälle vieläkin varmaan tuo soittaminen.”(P6)

”Se on ihan semmonen hyvä opettamaan ja...sitten niin...sanoo jos tulee virheitä ja...ihan hyvä opettaja.”

”No semmonen joka niinko ymmärtää, että mitä niinko...tai no semmonen, joka osaa opettaa hyvin ja sitten ymmärtää sitä oppilasta hyvin ja...eipä siinä oikeestaan muuta.”

”No esimerkiks semmosta vaikka että jos tulis pikkunenki virhe niin se rupeis heti siitä valittaan, jotaki tämmöstä. Se kestäis sen ja neuvois ihan rauhallisesti. Niin.”

”Jos se sanoo, että harjottele niin kyllä mä sitten harjottelen kotona. Joskus on vähän semmosta, ei oikein jaksa harjotella. Joskus sitten tulee semmonen innostus. Että oikein eläytyy siihen musiikkiin.”

”Kyllä se (valittaminen!) niinko antas potkuu vähän lisää.”(P8)

”No, aika lepsuja ja...semmosia...”

No onkse hyvä että on lepsu?

Onhan se tietenki tietyllä lailla...ettei tarvii ehkä osata niin hirveen hyvin!

No...se kesken tunnin lähti aina johonki ja... oli aika kauanki, en mä oikein tiiä. No se ei hirviän hyvin ainakaan osannu opettaa.”

No minkälainen on sun mielestä hyvä opettaja?

No semmonen joka ainaki sanoo heti jos tulee jotaki virheitä ja ...antaa jotaki hyviä kappaleita ja...niin en mä ossaa sanoo.

Millanen on opettaja pahimmillaan?

No ainaki sellanen joka haukkuu jos ei ossaa ja...niinku se yks viuluopettaja!
No minkäslainen ois sellanen ihanneopettaja?
 No sellanen mukava, tai siis sellanen hauska ja...sitten...mieluiten naisopettaja.
 Kai siinä on vikkaa ihtessäki jos ei jaksa harjotella!”(T9)

”No, semmonen rento...jotaki semmosta. Sillä lailla että ei mikään tiukkapipo.”(P10)

Toisaalta opettaja-suhteen merkitystä voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, että mitä korkeammat tavoitteet oppilaalla on ja mitä tärkeämmäksi hän soittamisen kokee, sitä suurempi merkitys opettajan opetusmetodeilla ja persoonalla oppilaalle on ja sitä herkemmin oppilas reagoi opettajan käyttäytymiseen, esim. jännittämällä tai vaihtamalla opettajaa.

4.3.2 Tutkinnot

Ylivieskan seudun musiikkiopistossa kurssitutkintojen suorittamista ei ole kontrolloitu kovinkaan tarkkaan, mutta useimmissa soittimissa oppilaat suorittavat kurssitutkintoja normaaliin tahtiin. Osa opettajista ei ole kuitenkaan sisäistänyt suomalaista kurssitutkintojärjestelmää ja nämä opettajat ovatkin pikemminkin estäneet oppilailtaan tutkintojen suorittamisen; oppilaiden on joko annettu edetä opinnoissaan omaa verkkaista tahtiaan tai taustalla on ollut opettajan liian korkea kunnianhimo tutkintoarvosanojen suhteen. Koska tutkintojen suorittaminen on ollut suuresti riippuvainen kunkin yksittäisen opettajan toiminnasta, ei ole katsottu aiheelliseksi rankaista oppilasta tutkintojen suorittamatta jättämisestä esim. erottamisella, kuten joissain oppilaitoksissa voi olla tapana.

Musiikkioppilaitoksia kritisoidaan siitä, että opetus painottuu liikaa tutkintojen suorittamiseen. Tutkintojen katsotaan stressaavan oppilaita ja vievän soittamisesta ilon. Kuitenkin haastatelluilla on poikkeuksetta myönteinen asenne kurssitutkintoja kohtaan. Lähes kaikki pitivät kurssitutkintojen suorittamista hyvänä välietappina, joka motivoi harjoittelemaan. Vain yksi haastatelluista ei ollut huomannut harjoittelevansa enemmän juuri ennen kurssitutkintoa, mutta hänellä onkin jatkuvasti tapana soittaa paljon ja säännöllisesti. Moni oppilas haluaa jonkinlaisen todistuksen opiskelustaan ja suorituksistaan musiikkiopistossa. Motivoituneet soittajat mainitsevat kurssitutkintojen myös antavan tärkeätä tietoa opiskelijan soittotaidon tasosta. Tutkintojen suorittamisesta saatu hyöty tunnustetaan mutta itse tutkintotilanne koetaan jännittäväksi.

”No mun mielestä on hyvä että niitä on olemassa, että on ees jonkinlainen luokittelu, jos pyrkii johonki konservatorioon. Pystyy ainaki jonkinlaisen ennakkoluokituksen tekemään, onko 2/3-tasonen vai 3/3-tasonen. Onhan sen mun mielestä niinku pienimuotoinen konsertti.”

”No kyllä se motivoi. Jos tietäsin, että on tutkinto kuukauden päästä niin ihan varmasti harjottelisin.”(P1)

”...ne tuota niin antaa virtaa vähäsen. Että...pittää harjotella jos aikoo päästä läpi. Tullee niinku välttämättä harjoteltuu kunnolla. Ettei jätä niinku harjottellee pikkusen aikaa ja sitten antaa olla.”

”Kyllähän niistä jotain hyötyä on joissaki, ainaki opiskelupaikoissa...”(P2)

”Oikeestaan se on ihan hyvä, et sitä...tuota noin...tätä oppilaitten osaavuutta testataan sillä. Siitä voi sitten päästä pitemmällekin, jos suorittaa monta tutkintoa. Voi päästä suurempiin piireihin.”

”Kyllä mä tykkään tehdä, mutta mä en oo vaan pitkään aikaan suorittanu niitä.”(P8)

YSMO:n opettajilla ei näytä olevan tapana kiristää oppilaitaan tutkintojen suorittamisella. Eri-tyisesti hitaammin edistyneet oppilaat, joiden edellisestä soittotutkinnosta oli kulunut jo vuosia, mielsivätkin kurssitutkintojärjestelmän aluksi koskemaan vain teoriaopintoja ja käsittivät tutkintojen suorittamisella nimenomaan musiikin teorian kurseja. Vakavimmin kurssitutkintoihin suhtautuivat juuri kaikkein motivoituneimmat soittajat. Vähemmän soittaville kurssitutkintojärjestelmällä ei ollut kovinkaan suurta merkitystä eikä se tuntunut heitä rasittavan. Keskimäärinhän kurssitutkintoja suoritetaan kuitenkin vain joka kolmas vuosi.

”No...niitä nyt kuitenkin ei oo kerenny olla ku kaks ja se mennee kuitenkin sen verran nopiaan ohi että en mä nyt tiiä, voik sitä olla hirveenä mittään mieltä.

Jos tutkinnot ois vapaaehtosia niin tekisit sä niitä?

Kyllä mä ne kuitenkin tekisin koska...niin, koska siihen kuitenkin sisältyy sitä, tai niitä harjoituksia ja semmosia mitä pitää tehdä, sitä varten. Että kyllä ne on ihan hyöjyllisiä.

Sä et oo kokenu niitä mitenkään epämiellyttävänä, niitä tutkintoja?

En! Onhan se semmonen, että siihen asetetaan jotku tavoitteet, sillä lailla.”(P10)

Kysymykseen, suorittaisiko oppilas tutkintoja, jos ne eivät olisi pakollisia, kolme tyttöä vastasi kieltävästi. Vaikkei tutkintotilannetta sinällään koetakaan erityisen miellyttäväksi, ollaan kurssitutkintoja silti valmiita tekemään, koska tutkintojärjestelmä kerran on olemassa. Poikien asenne kurssitutkintoja kohtaan on myönteisempi kuin tyttöjen; pojat eivät koe tutkintotilannetta niin stressaavana kuin tytöt.

”...kai ne on ihan hyviä...en mä oikein ossaa sanna mittään...Jos niitä on, niin...kyllä sitä tuntuu, että pitää tehdä sitten. Mut jos niitä ei ois ollenkaan, niin sit mä oisin varmaan mieluummin niin, että niitä ei ois ollenkaan. (T5)

”Kyllä mä varmaan tekisin. Aluks mä aattelin, että se ois paljon mukavampi silleen kun soittas vaan omaksi iloksi, ettei ois mittään tutkintoja, että pyrkis vaan etteenpäin ja opettelis uusia asioita. Kyllä se nyt silleen on mukava, että on määränpäitä ja pääsee nyt aina yhen etapin etteenpäin.”(P6)

”No...en mä nyt tiiä. En mä varmaan tekis, jos ne ei ois pakollisia. Niin...”(T7)

”Mieluiten ei ois! Ei tarviis ainakaan opetella jotakin...tai harjotella...!”

”No...saahan siinä vähä niinku...innostusta jotenki...kun saa sen seuraavan tutkinnon suoritettua.”(T9)

Kenelläkään haastatelluista ei ollut tutkinnoista negatiivisia kokemuksia. Tutkinnoista saatu palaute oli ollut pääsääntöisesti myönteistä. Tytöt korostivat tutkinnoista saatavaa palautetta, kun taas pojille tutkinnot olivat tärkeitä harjoittelua ohjaavia välietappeja. Työille näyttää siis tämän asenne-eron perusteella olevan tärkeämpää menestyä tutkinnossa hyvin. Toisaalta tutkinnoista annettava palaute on YSMO:ssa hyvin kirjavaa. Jotkut lautakunnat antavat arvostuksen lisäksi hyvinkin yksityiskohtaisen suullisen palautteen, toiset taas tyytyvät vain toteamaan pelkän numeroarvion ilman kummempia perusteluja.

”No en mä tiiä, onhan se ihan mukava silleen, että tietää että minkä tason oppilas on tai silleen ja kaikki muutkin opettajat niinku arvostellee, ei vaan se oma opettaja.”(T3)

”No on, että jos on tehny niin hirveesti töitä niin sitten se kans näkyy niinko, ainakin viulunsoitossa se näkyy...ja monessa muussakin asiassa varmasti.”(T7)

”No muistan että ne sano kun mä...en mä tiiä soitanko mä vielä, niin ainakin silloin kun mä soitin sillai aika vinossa, niin sitten ne sano että musiikkileirillä on sellanen opettaja, että pittää mennä sille niin se opettaa soittamaan suorassa. Ei *N* nyt ainakaan sanonu siitä mittään, soitanko mä suorassa vai vinossa.”(T5)

4.3.3 Esiintyminen

Musiikkiopiston toimintaan kuuluvat julkiset oppilaskonsertit. Esiintymiset aiheuttavat osalle opiskelijoista ylimääräistä stressiä. Toisaalta taas musiikkioppilaitoksia kritisoidaan siitä, että kaikkien halukkaiden ei anneta esiintyä julkisesti. Kaikki haastatellut ovat esiintyneet konserteissa, toiset säännöllisesti, jotkut vain harvakseltaan. Positiivisina tekijöinä esiintymisissä koetaan se, että esiintymiset, samoin kuin tutkinnotkin, lisäävät harjoittelun määrää ja ovat toisaalta hyvää harjoitusta varsinaista tutkintoa varten. Muutoin soittajien asenne esiintymistä kohtaan onkin paljon ristiriitaisempi kuin esim. asennoituminen tutkintoihin.

”No ei ne mittään mukavimpia oo. Kyllähän niitä aina silloin tällön.”

”Se on vähän sellane kun tutkintokin. Tulepahan harjoteltua.”

”Jos on kysyny niin en oo yleensä kieltänykää...että kyllähän niitäki voi olla.”(P2)

Käytännössä oppilaat esiintyvät oppilaskonserteissa silloin, kun opettaja niin päättää. Vaikkei esiintyminen tunnukaan mieluisalta, konserteissa käydään kuitenkin opettajan kehotuksesta

soittamassa. Vain yksi haastatelluista on kertomansa mukaan toisinaan kieltäytynyt opettajan ehdottamista konserttiesiintymisistä.

”No että mä en soita siellä!
Mikset sää haluis soittaa?
 No...jos ei omasta mielestä oo se kappale valamis ja sitte...
Opettaja patistaa vai?
 En mää nyt tiä onko senkään mielestä...”(T9)

Tyttöjen ja poikien välillä voi huomata selvän eron suhtautumisessa esiintymistä kohtaan. Poikien asenne on joko selvästi positiivinen tai vähintäänkin neutraali.

”No kyllähän mä oon esiintyny, fagotillaki ja pianolla...On se kivvaa. Pianossa on olluki esiintymisiä enemmän kuin fagotissa.”
 ”Kyllä tulee harjoteltua enemmän.”(P1)

”Joo kyllä, se on hauskaa.”
 ”Totta kai mä esiintysin!”(P8)

”Kyllä nyt silleen, että se on hyvää harjotusta ja ossaa niinkö ilimasta ihteään, ja kehittää.”(P6)

Tyttöillä esiintymistilanteisiin sen sijaan liittyy voimakas epäonnistumisen pelko. Mitä pidemmälle tyttö on soittotaidossaan kehittynyt ja mitä enemmän hän on esiintynyt, sitä enemmän hän näyttää esiintymistä jännittävän.

”No en mä aina välttämättä. Mä jännitän niin paljon. Mä aina pelekään, että mä mokkaan jotakin, en tiä...ku mä aina haluan onnistua kaikessa. Ja sitten harmittaa jos ei joku mee.
 ”Sillon pienempänä mää aina soitin melekein joka konsertissa, mutta nyt sitten kun on vähän vaikeempia ne kappaleet...”
 ”No en mä välttämättä (soittaisi vapaaehtoisesti). Mä aina niin jännitän niitä.”(T3)

”Että ei sitä kumminkaan halua nolatakaan itteensä, sellasen hirveän porukan eessä.”(T4)

”En mä haluais esiintyä, mä ihan omaksi iloksi mieluummin soittaisin.”
 ”Joo...ei mikkään orkesteri jännitä mut sitten jos yksin niin sitten.”(T5)

”No, sekin on ihan, vaikka tuntuu ennen konserttia että ei, mä en ossaa ollenkaan tätä, vaikka kuin yrittää harjotella, se ei niinku onnistu. Mutta sitten seuraavana päivänä soittaa niin huomaaki että täähän menee ihan hyvin, että ei menny harjotus hukkaan. Ja sitten konsertissa soittaa niin onhan siinä nyt mekoset paineet aina, mutta sitten jäläkeen päin on ihan silleen, että menihän se ihan hyvin...silti.”
 ”Silleen just aattelee, että mitä jos tulee virhe ja mitä jos muut sitten aattelee, että joo, eihän tuo ossaa mittään. Mutta...”(T7)

Todellisia epäonnistumisia ei ole kuitenkaan kukaan haastatelluista kokenut, ja esiintymisistä saatu palautekin on ollut yleensä positiivista.

”Noo en mää oikeestaan (oo mokannu). Kerran tuli semmonen, että alussa en muistanu mistä se alakaa. Mut sitten mä vaan jostain alotin ja kyl se sitten meni.”(T3)

”Ehkä on vähän sanonu, että joo, ois voinu sitäki harjotella vähä enempi, mutta sitten on silleen...siis opettaja. Mutta silti on niinku aina sanonu, että kyllä se ihan hyvin meni. Loppujen lopuks.”(T7)

Vain yksi tytöistä olisi valmis esiintymään vapaaehtoisesti - tosin vain silloin tällöin. Hän ei tosin ole esiintynyt kovinkaan monta kertaa opiskelunsa aikana ja edellisestä esiintymisestäkin on kulunut jo useita vuosia, joten häneltä saattaa ehkä puuttua realistinen tuntuma esiintymistilanteeseen.

”En mä nyt suoranaisesti rakastakaan mutta se mennee siinä sivussa. Joo, niin koska sitä kumminkin joutuu esiintymään ja sillä lailla niin en mä nyt sitä niin hirveästi pelekää ja inhoa.”

”No ei oikeestaan (tule paljon esiinnyttyä), siis sillä lailla että en mä oo sellanen tyyppi, joka haluais aina pyrkiä esille. Niinku mä soittelenkin niin mä soittelen ihan vaan omaks iloks eikä mulla oo mittään sellasia hirveitä päämääriä. Mutta niin niin se mitä mä oon esiintyny niin en mä koe sitä mitenkään hirveän inhottavaksi. Niinku jotkut sen kokkee.”

”...en mä varmaan ainakaan jatkuvasti hyppäis niissä esiintymisissä, kyllä kai mä joskus silloin tällön voisin. Siinon sit joku päämäärä ja siihen pittää sit harjotella...kyl mä uskon et mä ainakin joskus haluaisin käydä esiintymässä.”(T4)

Orkesterissa tai kamarimusiikkiyhtyeissä esiintymisiä voi olla useita kertoja lukukaudessa. Ryhmän mukana esiintyminen koetaan turvalliseksi eikä sitä jännitetä läheskään yhtä paljon kuin yksin soittamista.

4.3.4 Yhteissoitto

Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmiin kuuluu yhtenä tärkeänä elementtinä yhteismusisointi. Orkesteri-instrumenttien soittajien kohdalla tämä tarkoittaa velvollisuutta soittaa puhallin- tai jousiorkesterissa. Pianisteille, kitaristeille ja esim. harmonikansoittajille pyritään järjestämään tarpeen mukaan pienempiä kamariyhtyeitä. (YSMO:n opetussuunnitelma 2000.)

Ylivieskan seudun musiikkiopistossa yhteissoitto on opetussuunnitelmasta huolimatta osittain vielä uusi alue. Etenkin jousisoitinopettajien keskuudessa orkesterisoitosta ja kamarimusiikista on käyty kiivasta keskustelua ja jousiorkesterit ovatkin toimineet vasta parin vuoden ajan. Samoin kamarimusiikin soittaminen on ollut kauttaaltaan vähäistä. Puhallinorkesteritoiminnalla sen sijaan on vankat perinteet. Osalla oppilaista on siis kuitenkin todella vähän kokemusta yhdessä soittamisesta eikä yhteissoittoa oikein osata kaivata, koska ajatus on joillekin uusi ja tuntematon.

Haastatelluista kahdella ei ole minkäänlaista yhteissoittokokemusta musiikkiopistossa. Toisella tosin on jonkin verran bändikokeiluja ja toinen laulaa kuorossa. Molempien mielestä olisi mielenkiintoista kokeilla myös kamarimusiikin soittamista musiikkiopistossa. Toinen viulisteista ei halua osallistua orkesteritoimintaan, koska hän kokee, ettei hänellä ole siihen riittävästi aikaa ja energiaa. Toinen viulisti taas soittaa satunnaisesti orkesterissa ja kamariyhtyeessä. Jälkimmäisen asenne orkesterisoittoa kohtaan on myönteinen, vaikkei orkesteri harjoittelekaan säännöllisesti.

”No oishan se ihan mukava. On orkesterissa mun mielestä ainaki ollu mukava soittaa, silleen.”(T7)

Viisi haastatelluista osallistuu viikoittain yhteissoittoon, näistä neljä soittaa orkesterissa ja yksi kamariyhtyeessä. Kaksi kokee orkesterisoiton erityisen innostavaksi, näistä toinen, joka soittaa viikoittain sekä orkesterissa että kamariyhtyeessä, pitää yhteissoittoa yksityistunteja tärkeämpänä - soittamisen motivaatiota ylläpitävänä tekijänä. Kaksi muuta taas sanoo käyvänsä yhteissoittotunneilla mielellään. Yhteissoittoon ei olla kuitenkaan valmiita uhraamaan ylettömästi vapaa-aikaa. Yksi haastatelluista, eli kaikkein vähiten motivoitunein, haluaisi lopettaa orkesterissa soittamisen. Pop–jazz-linjan opiskelija puolestaan pitää viikoittaista bändisoittoa itsestäänselvyytenä.

”No en mä tiä nykyä, kun ne kestää niin kauan niin ei siellä oikein jaksa olla ja käyä. Niin, kun ne kestää kolome tuntia niin sitte se on liikaa, ei oikein huvittais siellä sitten käyä. Kaikkia niitä esiintymisiäkin on paljon enemmän. Kun ois muitakin menoja niin sitten aina on sitä orkesteria.”(T5)

”Ei mää aluksi olin kyllä sitä mieltä että ei missään nimessä viihtä lähteä, mutta mukavaa porukkaa siinä on ja tosi kiva soittaa...Kyllä se nyt on mukava päästä sitten.”(P6)

”Mukava soittaa orkesterissa. *N* on hirveesti panostanu siihen että soittajilla pittää olla hyvä vire. On se tärkeätä... Aivan hirveesti on kehittyny tää orkesteri.”

”Osa on semmosia että ne käy vain sen takia, että *N* käskee. Mut jos *N* sanos, että ens maanantaina on harjotukset, ei oo pakko tulla, niin kyllä siellä kuitenkin yli puolet olis.”(P1)

”No on kyllä ainaki mukavampaa ku että jos yksin soittas!”

”No, tunteja vois olla vaikka vähän harvemmassa ja!...sit tota nii...ehkä jotaki yhtyesoittoa ja niitä sais olla - sillai niinku nytenki.”(T9)

”No joo! Kyllähän se nyt tietenki mennee samassa ku muuki bändisoitto. On meillä oma bändi sitten kavereitten kanssa.”(P10)

4.4 Musiikkimaku

4.4.1 Soitettu ohjelmisto

Musiikkiopistossa soitettava ohjelmisto on painottunut selkeästi klassiseen musiikkiin. Jotkut opettajat tarjoavat vaihtelun vuoksi silloin tällöin myös kevyempää ohjelmistoa.

”Jotaki pop-musiikkia oli ainakin muutama kappale. Mutta ei niitä nyt niin hirviästi, pääasiassa klassista. Että välillä jottain vaihtelua.”(P6)

Mutta esim. kurssitutkintovaatimukset perustuvat yksinomaan klassiseen musiikkiin. Soitetavat kappaleet valitsee pääsääntöisesti opettaja.

”Niin joo, no kyllä se on silleen...sekin tulee oikeestaan vaan silleen niinku että opettajalla on joku konsertto tai joo, että tätä voitais seuraavaksi sitten soittaa. Kyllä siinä saa silti vähän itekin valita että mitä soittaa. Mutta silti, ei nyt aika paljon oikeestaan kuitenkaan.”(T7)

Jotkut opettajista tarjoavat oppilaalle mahdollisuuden osallistua ohjelmiston valintaan, mutta oppilaat ovat ilmeisesti niin tottuneita opettajan auktoriteettiin, etteivät käytä tarjottua tilaisuutta hyväkseen.

”Kyllä se sano silloin aluksikin kun aloitettiin, että jos haluat niin tuo vain joku kappale ettäkö...että sen piti olla silleen, että vois niinkö tutkinnossaki soittaa sitten yhen tämmösen...”(P6)

Vaikka oppilaat eivät tuokaan tunnille omia kappaleita, kunnioittavat muutamat opettajat silti oppilaan omaa musiikkimakua ja ottavat tämän huomioon kappalevalinnoissa.

”On mulla joskus silleen, että tulee joku läksy tai kappale mistä mä en tykkää niin mä en sitte soita ja sitten *N* sanoo, että ei sitten oteta sitä. Ja sitten jos mä tykkään jostain niin sitten mä soitan sitä kaikista eniten.”(T3)

”No kun me otetaan joku uus kappale ja sitten soitetaan se sillä ensimmäisellä tunnilla läpi, niin *N* kyssyy että mitä mä tykkään siitä. Must se on hyvä. Kyllä me soitetaan aika sillai erilaisia kappaleita ja erilaisia etydejä ja muita kappaleita. Mun mielestä ihan hyvin ollaan soitettu niinku eri tyyliä ja eri niinku esim. pizzicatona ja tällä lailla. Musta on kiva että soitetaan...ei aina vaan sammaa. Jotta ei mulla oo kyllä mittään valittamista sen suhteen.”(T4)

”Mutta kyllä se nyt tietenki joskus saattaa määrätä mutta kyllähän se tietenki kyssyy että soppiiko se.”(P10)

Kaikki haastatellut vakuuttavat, että heillä on samanlainen musiikkimaku opettajansa kanssa eikä soitettu ohjelmisto ole kenenkään kohdalla vaikuttanut soittoinnostukseen ainakaan alen-

tavasti. Myös klassiseen musiikkiin tyylilajina ollaan tyytyväisiä; klassisen musiikin soittamisen soittotunneilla tuntuu haastateltavista jotenkin itsestään selvältä. Soittoläksyissä korostetaan, että kappaleiden vaikeustason tulisi olla sopiva. Liian vaikeat tai vastaavasti liian helpot kappaleet eivät motivoi soittamaan. Vain yksi soittajista haluaisi klassisen musiikin rinnalla, ei siis sijasta, soittaa myös pop- tai jazz-musiikkia.

”On se mun mielestä ihan hyvää...hyvää musiikkia... Aika lailla sama maku on opettajan kanssa.”(P2)

”Mulle on oikeestaan aivan sama mitä soittotunneilla soitetaan. Niin, mitä nyt sanosinkaan...on ne siis ihan kaikki mitä soitetaan, on niitä ihan mukava soittaa, kunhan ei oo vaan vaikeita, niitä nyt ei oo kiva soittaa. Ei mulloo mitään sellasia mitä mä ite haluaisin soittaa. En mä ikinä silleen aattele, että mistä mä ite tykkään, silleen kuulosta mä ite tykkään, niin en mä ikkään silleen, vaan silleen mitä on kiva soittaa.”(T5)

”Mä ainaki tykkään tollasesta klassisesta, että se nyt riippuu tietenki vähän kappaleesta, että mikä on mukavaa ja mikä ei. Ja vaikeustasosta, että jos on joku heleppo kappale, niin ei sitä kauaa jaksaa soittaa, ja jos joku vaikee on niin sitä pittää harjotella vähän kauemmin. Se on mukavaa.”(P6)

”Mää oon kyllä aatellu tässä vaihtaa pop-jazz puolelle, kun mää pyrin tuonne N:n musiikkilukioon. Mutta, ei oo nyt oikein ollu pop-jazz puolella... Mä oon enimmäkseen soittanu semmosta pop-jazzia...niinku itekseen.”(P8)

Kaksi heikommin motivoitunutta tyttöä toivoisi opettajan antavan vaihtelevampia tai muuten vain ”mukavampia” kappaleita soittoläksyiksi. Varsinaisesta musiikkityylistä heillä ei ole valittamista. Tytöt eivät ole kuitenkaan koskaan ilmaisseet mielipidettään epämieluisista kappaleista suoraan opettajalleen.

”No vähä tylsiä kappaleita ja...jotkut etydit ja asteikot, niitä ei jaksais soittaa kyllä ja... Sitten ei opettajakaan aina niin innostava oo, mutta...!”(T9)

4.4.2 Kuunneltu musiikki

Haastateltujen musiikkimaku on aiempiin tutkimuksiin nähden yllättävä. Kaksi vähiten motivoitunutta soittajaa kertoo, etteivät he kuuntele kotona oikeastaan minkäänlaista musiikkia. Silloin harvoin, kun he musiikkia kuuntelevat, toinen kuuntelee ainoastaan klassista, toinen pop-musiikkia.

”En mä kauheesti kuuntele oikeestaan mitään musiikkia. Jonkin verran mä nyt kuuntelen kaikkia klassista, mitä on nyt täällä tullu opittua, kaikkea päntänny niin sitten ihan mielenkiinnosta kuuntele. Mutta en mä oikeestaan mitään silleen varsinaisesti kuuntele.”

”...mä tykkään enemmän klassisesta kuin semmosesta kauheesta rämpytyksestä. ... (pop-musiikista) mä en tykkää, musta se on niin ärsyttävän raskasta että mä en jaksu kuunnella, mulla tulee vaan pää kipiäksi!”(T4)

”No en mä oikeestaan kuuntele kotona mitään musiikkia...mitä nyt radiota kuuntelen...”
 ”Kyllä mä nyt silloin kuuntelen niin jotaki räppiä mut...en mä yleensä kuuntele mitään musiikkia! Tietysti jossain matkalla niin sitten mä yritän kuunnella jottain omia levyjä mut en ikinä jaksu ostaa mitään levyjä.”(T5)

Kolme haastatelluista kuuntelee pelkästään klassista musiikkia ja yksi sanoo kuuntelevansa yhtä lailla klassista kuin kevyttäkin musiikkia. Klassisen musiikin kuuntelu voi toimia oppilaalle myös esikuvana ja innoittajana.

”Aika lailla semmosta mitä ite soittelen. Kyllä se aika paljon orkesterimusiikkia on. Ja puhallin-musiikkia.”(P2)

”No kaikki klassinen musiikki. (huokaus!) Jotakin Tsaikovskia ja...Händeliä ehken...en minä tiä. On meillä aika paljon kaikkia levyjä, ja kaikkia eri säveltäjiä että...”(T9)

”Kaikkei klassista juttuu. Ja sitten kaikkee pianomusiikkia. Ja sitten nii niin, monesti sitten kun kuulee jonkun pianokappaleen sitä ajattelee, että tulispa minustakin noin hyvä soittaja. Niin, en mä tiä, se jotenki silleen kun kuuntelee juttuja niin tulee sellanen olo, että tulispa ittestäki ja siten aina mennee soittamaan ihtekin piano.”(T3)

”Vähän kaikkee, reunasta reunaan, klassista mut myös hiphoppia.”(P1)

Vain neljä soittajaa mainitsee kuuntelevansa lähes ainoastaan pop-musiikkia sekä jonkin verran jazzia.

”Ihan laijasta laitaan, kaikenlaista. Ihan vaikka mitä. En mä nyt klassista silti kuuntele vapaa-ajalla, varmaan oikeen ikkään mutta, kaikkea muuta. ...aika paljon ainaki nuorten musiikkiakin niin...kaikenlaista, metallia ja silti justiin poppia ja vaikka mitä.”(T7)

”Niin...no vähän niinku kaikenlaista, mullon niinku suurin osa musiikista mistä mä tykkään on heavy rockia! Siltikin mä soittelen klassista ja tämmöstä. Että ei se siinä mitenkään vaikuta. Niinku minkälaista musiikkia mä soitan. ...Joo, jazzista mä oon ruvennu ihan lähiaikoina tykkäämään. Että se on tosi hyvää.”(P8)

”...lähinnä pop-musiikkia tai viihemusiikkia, lähinnä. ...Kirjastosta oon välillä käyny hakkeen muutaman (klassisen levyn). Opettajakin sano, että se ois ihan hyvä, että kuuntelis vähä, että siinä sit oppis jottain. Mutta en enää muista mitä!”(P6)

”Noo, jotaki jazzia ja funkya ja rappia ja rockia, jotaki semmosta.”(P10)

Haastatellut jakaantuvat musiikkimaun perusteella melko tasan puoliksi klassisen ja pop-musiikin kuuntelijoihin. Klassisen musiikin suosiota haastateltujen keskuudessa selittänee se, että huomattava osa musiikkiopiston oppilaiden perheistä kuuluu lestadiolaiseen herätysliikkeeseen, jonka vakaumuksen mukaan kevyen musiikin harrastamista ei pidetä sopivana. Eilestadiolaiset soittajat taas voivat koulun musiikkitunneilla harrastaa kevyttä musiikkia ja bändisoittoa. Nekin nuoret, jotka eivät ole kiinnostuneita klassisen musiikin kuuntelemisesta,

haluavat kuitenkin jatkaa soittotunneillaan edelleen klassisen musiikin soittamista ja tuntevat vain jonkinasteista uteliaisuutta kokeilla kevyen musiikin soittamista omalla instrumentillaan. Yksi haastatelluista tuntui tosin haastattelun aikana innostuvan opintolinjan vaihtamisesta pop-jazz-osaston puolelle.

4.5 Soittamisen merkitys

Soittaminen antaa haastatelluille iloa ja virkistystä, tuottaa mielenrauhaa ja lepoa. Vaikkei soittaminen olekaan tärkein asia nuoren elämässä, voi siitä saada voimaa muiden elämäntilanteiden hallintaan. Lähes jokainen haastateltu sanoo pitävänsä soittamisesta. Ainoastaan yksi empii:

”Siis niinku, joo, kyllä se on ihan mukavaa jos ossaa jotakin soittaa...niin. Mukavaa on just kun osaa soittaa joskus jonkun kappaleen niin se on sitten mukavaa, ja sittekö ei ossaa ja on vaikeaa ja kaikkea, niin ei sitä sitten oikein jaksais...soittaa.”

”Onhan se ihan silleen että...kai se on ihan hyvä harrastus. Jos ei oo niinku mitään muutakaan ja aikaa, että kerkee harjotella, koska ei se muuten oo kauheen järkevää.”(T5) ”

Musiikki on tärkeässä asemassa useimman haastateltavan elämässä. Musiikkia kuunnellaan, soitetaan tai lauletaan lähes päivittäin.

”...se on kumminki sillä lailla oikeestaan aika tärkeellä osalla mun elämässä kun mä oon niin paljon harrastanu musiikkia. Kun sillä lailla soitan viulua ja näin.”

”Kyllä mun mielestä sellaset mun kaverit, jotka ei soita mitään vaan venny vaan kotona ja kuuntelee musiikkia eikä käy soittotunnilla tai tee muuta, kyllä se on mun mielestä mulla siinä mielessä antosampaa elämää.” (T4)

”Ööö, en mä tiiä, no aika paljon silti, että...kyllä mä kuuntelen paljon ja soitan paljon ja laulan ja kaikkea.”(T7)

”No, merkitsee aika paljonki, että mä soittelen joka päivä ainakin jotakin soitinta. Ja kuuntelen musiikkia ja se on niinku jokapäivästä mulle, musiikki.”(P8)

”No en mä oikein ossaa sanna. Mä kuuntelen paljon musiikkia ja soitan paljon ja hyräilen hirveesti. Kyllä se aika paljon on. Siis mä kuuntelen aika paljon just näitä orkesterien levytyksiä.”(P1)

”Ehkä, elämäntyylejä tai -tapaa. Semmosta.”(P10)

Soittamisella on haastatelluille monia eri merkityksiä. Seuraavassa ryhmittelen nämä merkitykset siten, kuin nuoret itse ovat niitä kuvanneet.

4.5.1 Soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit

Soittaminen on tärkeä vastapaino koulunkäynnille. Soittaminen tuottaa mielihyvää ja piristää. Soittaminen vie ajatukset pois kouluasioista ja auttaa rentoutumaan. Kiireetön soittamistilanne on omiaan rauhoittamaan ajatuksia, ja musiikki vie helposti mukanaan. Tytöt kuvaavat poikia tarkemmin soittamisen heissä herättämiä tuntemuksia. Toisaalta pojat toteavat useammin, että soittaminen on yksinkertaisesti mukavaa.

”No, se on ihan mukavaa ja koulun keskellä ihan niinku pääsee erroon kouluhommista ja mukava ennen läksyjä tai läksyjen jälkeeseen soitella.”

”Hyviä puolia on justiaa se, että koulusta, läksyjen keskeltä pystyy vähän virkistymään ja sitten muutenki se on mukavaa vapaa-aikaa.”(P2)

”Joo, se mennee aina joskus koulunki eelle, kun ei jaksu tehdä läksyjä niin sitten aina monesti vain soittaa. Saattaa mennä monta tuntia että siellä vaan pianohuoneessa harjottellee. Niin, en mää kyllä ossais aatella, että voisin lopettaa.”

Se on semmonen...rauhottava monesti joskus ku on sellanen ärsyttävä olo, niin on mukava mennä pianon ääreen. Ku pannee vaan oven kiinni ja jää sinne.”(T3)

”Se antaa niinku ommaa aikaa ja silleen, kai se on rentouttavvaa. Siis mä tykkään soittaa kaikkia muitaki kappaleita kuin niitä läksyjä. Se on musta vielä kivempaa kuin se läksyjen soittaminen. Ja sitten niin niin niin...kai se on sillä lailla kun mä luen aika paljon läksyjä ja on korkeet tavoitteet koulussa, niin sitten niinku irrottaa siitä.”

”Että kai se on jonkinäkönen semmonen rentoutumiskeino siitä arjesta...ja saa omaa aikaa ja pysyy oleen ihan silleen rennosti ja...”(T4)

”Kyllä se on mun mielestä aika mukavaa, että itekseen on mukava soittaa, että omaksi ilokseen sitä kai rämpyttää.”

”Mä tykkään, se on tosi mukavaa soittaa. Mää nautin siitä.”(P6)

”No en mä tiä...se on niin luontevaa mulle. Siis mää...sitä mä osaan parhaiten.”

”Kannattaa soittaa musiikkia! Kannattaa harrastaa sitä! Se on ihan hauskaa ja mielenkiintoista.”(P8)

No joo, on se mukavaa mutta...tunneilla ei mitenkään jaksas käyä.”(T9)

”No se on hauskaa! No sillä lailla, että koska mä tiän että mä oon musikaalinen, niin että en mää sitä ainakaan haaskata viihtä sitä lahajaa.”

”No...rumpuja kannattaa soittaa siks, koska niitä saa hakata niin lujjaa kun halluu! Tota nii...se on...hauskaa.”(P10)

4.5.2 Vakiintuneet tottumukset

Joillekin tytöille soittaminen on niin vakiintunut tapa, etteivät he oikein osaa kuvata soittamisen merkitystä itselleen. He ovat aloittaneet soittamisen hyvin nuorena ja soittoharrastuksen jatkumiseen liittyy myös jonkinlainen velvollisuudentunto vanhempia, etenkin äitiä kohtaan.

”Kyllä mä tykkään silti...omalla tavallaan...sitä tykkään. Mää en ossaa selittää sitä yhtään, mutta kun monet sanoo, että onko se mukavaa ja silleen, että saako siitä jottain mielihyvää, niin en mä nyt silti tiiä mutta... Se nyt on vaan silleen niinku tavallaan jo itsestäänselvyys, kun on niin kauan soittanu. En mä ossaa selittää sitä. Sitä vaan harjottellee ja sitten mennee tunnille ja...se mennee silleen rutiinilla oikeestaan.” (T7)

”No, ei ois varmaan hirveesti mitään muuta tekemistä sitten...jos ei soittas.” (T9)

4.5.3 Suoritus- tai saavutusmotiivit

Hallintakokemukset, osaamisen ja uuden oppimisen tunteet, ovat edellytys soittamisen jatkumiselle alkuinnostuksen jälkeen. Merkittävä soittamisen motivaatiota kohottava ja ylläpitävä tekijä, on kokemus siitä, että osaa soittaa ja oppii uusia asioita.

”No se on mukavaa varsinki jos on vaikee kappale ja sitten yrittää sitä ensinnä hirveesti soittaa ja alussa tuntuu että ei se mee mitenkään. Mut sitte ku tuota niin käy näin soittotunneilla ja sitte ku se onnistuu, en mä tiiä, se on semmonen mukava tunne.”

”Aina kun mä niinku alotan soittamisen ni sitten jos joku kohta mennee sillai, niinku vaikea kohta, huonosti, niin mun on aina pakko saada se sillai että se mennee ainakin jotenkin. Sitä ei saa jättää kesken. En mä aina ees huomaa, sitten yhtäkkiä että oho, että mä oon soittanu jo monta tuntia. Kun mä oon sellanen haaveilija tässä...”(T3)

”Ja sitten siinä samalla saa kuitenkin jonkinäköisiä tavoitteita kun aina huomaa että on oppinu uutta ja uutta ja ne piristää ja huomaa, ettei oo menny oma työ hukkaan.”(T4)

”No, se on tavallaan niinku toinen koulu ja silleen...ja siellä oppii kaikkia silti, aika paljon vaikka ei uskos mutta...kuitenki. Ja sehän on mukavaa jos silleen...soittaa.”(T7)

”Mä sanosin, että se on niinku hauskaa ja siinä oppii aika paljon kaikkia uusia asioita ja tämmösiä.”(P8)

”No, onhan sitä mukava osata jotaki soittaa ja laulaa, jos on nuottikorvaa ja kaikkea mutta...ja joillekihan siitä voi tulla ammatti ja...”(T9)

”Siis niinku, joo, kyllä se on ihan mukavaa jos ossaa jotakin soittaa...niin. Mukavaa on just kun osaa soittaa joskus jonkun kappaleen niin se on sitten mukavaa, ja sittekö ei ossaa ja on vaikeaa ja kaikkea, niin ei sitä sitten oikein jaksais...soittaa.”(T5)

Nuoret kokevat tärkeäksi oppia asettamaan itselleen tavoitteita ja kokea tyytyväisyyttä siitä, että on asettamansa tavoitteet myös saavuttanut.

”...siinä on tavoitteita ja sekin on aika mukavaa, että on tavoitteita joihin pyrkiä. Ei se ois niin mukavaa jos ei ois tavoitteita mihin pyrkiä...Neki tutkinnot, vaikka ne ei ookaan mukavia...niihen jälkehen ainakin on mukavaa.”(P2)

”Se on kumminki sellanen hyvä tapa käyttää aikaa. Ja sitten mun mielestä siin oppii semmosla...että oppii pyrkimään johonkin päämäärään ja oma-aloitteisuuteen ja kaikkeen.”(T4)

4.5.4 Välineelliset motiivit eli ”hyötynäkökulma”

Useampi haastatelluista koki, että soittamisen harrastamisella on positiivinen vaikutus koulunkäyntiin. Aktiivinen harrastaminen voikin parantaa keskittymiskykyä ja opettaa tehokkaampaan ajankäyttöön.

”Mulla varmaan vaikuttaa se sillai koulutyöhönki, että jotenki pystyy keskittyyn paremmin. Niin, se on ainaki yks syy. Sitte, on ainaki aina tekemistä...”(T3)

”En mä tiä mutta sen mä oon ainaki huomannu että ne, jotka on musiikkiopistossa, niillä mennee paremmin koulu.”(T4)

”Se vaan oikeestaan parantaa koulunkäyntiä.”(P8)

Soitonopiskelun, eri musiikinlajien ja musiikin teorian tuntemuksen tai vaikkapa konserttikäyttämisen voi nähdä myös yleissivistyksenä.

”No siinä nyt tulee kun kitaraaki soittaa niin sorminäppäryyttä tulee paljon lissää ja oppii nuotteja. Tarviihan sitä muuallakin sitä musiikkia sittekö...pelekästään jossain musiikkiopistossa. Että hyvä tietää vähän asioita.”(P6)

”No, mitä me nyt oltiin konsertissa, kun pitää käyä noissa konserteissakin, niin sitten mulla oli yks kaveri mukana, joka ei oo niinku soittanu ikinä mitään, eikä se ollu ikinä käyny missään konsertissa, niin sillä ole sellanen hullu vaivautunu olo. Sit se lähti sieltä äkkiä pois, kun sen mielestä siellä oli vaan tämmösiä hienoja ihmisiä, kuunteleen musiikkia. Sitten silleen ku just luulee kaikkee tommosia...silleen niin...miten mä nyt selittäsin, en mää oikein ossaa selittää...

No oliko siellä hienoja ihmisiä...?

Mun mielestä ne oli aivan normaaleja ihmisiä. Se ei vaan ollu ikinä käyny missään konsertissa. Ja kun konsertissa istutaan vaan hiljaa...ja silleen. Se ei oikein osannu, eikä se tienny mitä pitää tehdä eikä mittään niin se vaan lähti vaan äkkiä pois sieltä.”(T5)

4.5.5 Kontaktimotiivi

Soittaminen ei ole pelkästään yksin puurtamista, ja ainakin orkesteri-instrumentin soittaja voi korostaa myös soittamisen sosiaalista aspektia. Silti ainoastaan kaksi haastateltavaa mainitsi tärkeiksi myös soittokaverit.

“En tiää...ainaki pääsee soittaaan orkesteriin!” (T9)

”Musiikissa saa enemmän kavereita. Leirillä näin semmosen hyvän paidan, jossa luki että ’musiikki on pelastanut minut urheilulta’. Musiikissa saa varmasti enemmän kavereita kuin urheilussa. Tai no ehkä joku jääkiekkoilija...mutta vaikka joku pikajuoksija: aika yksinäistä touhuu. Ja musiikki ei oo tylsää. Mä en tajuu, miten joku Marion Johnson on jaksanu 20 vuotta pelkästään juosta!”(P1)

4.5.6 Harjoittelu

Haastatelluista neljä sanoo soittavansa tai harjoittelevansa joka päivä. He ovat tyytyväisiä soittamiseen käyttämänsä ajan määrään ja uskovat myös opettajansa mielestä harjoittelevansa riittävästi. Tähän ryhmään kuuluvat kolme korkeimmin motivoitunutta soittajaa.

”Yleensä joka päivä mä yritän...tai harjottelen, sitten riippuu vähän minkälainen on ohjelma...joka päivä yritän kuitenkin harjotella.”

”Kyllähän joskus jää vähemmälle mutta yleensä menneeki mitä pittää osata.”(P2)

”Kyllä mä pianoo soitan silleen joka päivä. Se aina vähän riippuu, että kuin kauan, että jos on selanen uus kappale niin mä saatan soittaa sitä ainaki varmaan tunnin sitä sammaa kappaletta.”

”Kyllä musta ainaki nyt tuntuu siltä, että harjottelen riittävästi.”(T3)

”...kyllä mä pyrin joka päivä soittamaan. Fagottii, aina kun jaksan. Pianoo en tiistaisin soita, kun oon koko päivän Kokkolassa. Pyrin soittamaan niin monena päivänä kuin se on mahdollista.”(P1)

”Kyllä mä nyt ainaki kerran päivässä käyn soittaaan rumpuja. Joka päivä siis. En mä nyt tiää, ehkä 15 minuuttia tai puoli tuntia. Mutta en mä aina välttämättä tietenkään niitä harjotuksia aina soita mitä on annettu.

Niin. Plus tietenki sitten ne bändi--, bänditreeneit.”(P10)

Kaksi haastatelluista harjoittelee vain silloin tällöin, koska eivät omasta mielestään muista harjoitella useammin. Heidän tärkein motiivinsa harjoittelemiselle on opettajan asettamat vaatimukset. Molemmat tietävät harjoittelevansa opettajan mielestä liian vähän mutta eivät tunne asiasta kuitenkaan sen kummempaa syyllisyyttä. Näistä toinen tosin osaa myös nauttia omasta soittamisestaan ja soittelee mielellään muunlaista musiikkia kuin varsinaisia läksykappaleita.

”...ku mä en yleensä muista! ...No kyllähän mä aina yritän kun opettaja käskee harjotella...joka päivä niin kyllä mä sit aina...tai 6 kertaa viikossa...niinku yritän harjotella. Ja joskus mä muistan-ki harjotella. Sitten se jää yleensä kuitenkin.”(T5)

”No se nyt vähän riippuu päivistä. Jos on ollu raskas koulupäivä niin en ollenkaan. Mutta jos on semmonen, ei mitään, siis kyllä mä harjottelen niinku muutenki, että ei mitään tekemistä mut-ta...jos mä oon väsyny ja näin pois päin niin sitten ei oikein jaksaa treenatakaan. Kyllähän se pi-täs...kyllähän se pitäs treenata siltikin.”

”Ei mulla oikein oo (mitään tavoitetta). Mä nyt treenaan niinku silloin tällön.”(P8)

Loput neljä tietävät, että omaa instrumenttia tulisi harjoitella joka päivä ja ovat sitä mieltä, etteivät harjoittele riittävästi. Heillä on tavoitteena soittaa noin joka toinen päivä – tai ainakin silloin, kun on aikaa. Lähestyvät tutkinnot tai esiintymiset lisäävät kuitenkin harjoittelun määrää.

”Mun täytyy myöntää, että mulla tänä vuonna on jääny vähemmälle mitä mä oon aikasemmin soit-tanu. Silloin mä soitin joka päivä ja monesti yli tunnin ja tällä lailla. Nyt on jääny sitten vähemmäl-le. Kyl mä pyrin soittaa niinku, vähintään joka toinen päivä. Että ihan silleen että ei lähtis niinku tunnille ihan tuosta noin vaan. Mutta sitten joskus taas kun on hirveesti kokkeita, ettei yksinkerta-sesti kerkiä, sitten se on vähän semmosta sokkopeliä soittotunnilla!”

”Ei se oo koskaan mulle valittanu, että mun pitäs enemmän harjotella ja sillä lailla, että ei se oo koskaan mitenkään syyllistäny, että et taaskaan harjotellu tai tämmöstä.”(T4)

”Kyllä mä pyrin soittamaan...ehkä puolesta tunnista tuntiin pitäs päästä soittamaan joka päivä, mutta ei se nyt lähellekään aina tuu. Nykkään en oo kyllä soittanu muutamaa päivään.”

”No välillä nyt sanoo, että pitäs soittaa enemmän...mut ei sen kummempaa.”(P6)

”No, joskus mennee, että edellisenä päivänä ja joskus sitte että joka, melekein joka päivä viikosa, mutta...ei mitenkään säännöllisesti sillai.”(T9)

”No...nyt vois sanoa rehellisesti, että ei tuu oikeestaan kovin paljon! Että en mä silti soita kovin hirviästi. ...joka toinen päivä suurin piirtein. Sekin kyllä ihan riippuu, että jos on joku konsertti eessä niin kyllä sitten harjottellee joka päivä.”

”Niin no kyllä se sanoo aina silloin tällön, että voisit soittaa tätäki vähän enemmän. Silleen...en tiiä oikein...”

”...millä päällä on, että jaksako tuota etydiä ruveta harjotteleen vai ei. Ja sitten soittaa jonkun konserton läpi ja joo, en mä jaksakaan enää harjotella. Joskus se on semmostaki. Joskus sitten tul-lee semmonen, että nyt mää kyllä harjottelen oikein ahkerasti.”

”Kyllä joskus tulee semmonen inspiraatio, että saattaa harjotella jonkun tunnin ihan putkeen kui-tenki. Ei oo oikein mittään tiettyjä...se nyt riippuu ihan...filiksestä.”(T7)

4.5.7 Tavoitteet

Yksi haastatelluista on päättänyt tähdätä ammattimuusikon uralle.

”Nyt mulla pitäs keväällä kuukauen päästä olla tuo 3/3 fagotista. Sitten kun mä oon lukion käyny ja kirjottanu, Sibelius-Akatemiaan aion hakee, siis fagotilla.(P1)

Myös neljä muuta haastatelluista miettii musiikkia ja soittamista mahdollisena, tai ei ainakaan mahdottomana, tulevaisuuden ammattina, mutta heidän tulevaisuudensuunnitelmansa ovat vielä avoimia myös monille muille vaihtoehdoille.

”Niin pitkälle kuin kiinnostaa. En mä tiää, ois toisaalta silleen aika mukava niin ku johonkin musiikkijuttuihin niinku ammatikskin ruveta. Mut en mä sitten tiää, jaksasinko mä sitten koko elämää soittaa pianoo.”

”Sitten välillä aina tuntuu, että mennee musiikki ain joskus liianki silleen, kun vaikka joku koe tai silleen, mä saatan aina siltikin monta tuntia soittaa. Ja sit ei jaksu lukea.”(T3)

”No en mää tiää, on se joskus *N* jottain sanonu, että susta vois tullakin joku hyvä...mutta en mä tiää...ite.”

”Siitä mistä sitten ite tykkää niin sen ottaa ammatikseen. En mä kyllä tiää yhtään vielä.”(T7)

”Tämän hetken tavoite on nyt päästä tuonne Kaustisen musiikkilukioon. Ei mulla oikein muita tavoitteita nyt oo...musiikkiopiston suhteen.”

”No mä aion suorittaa kaikki nää teorit loppuun. Ja 3/3:sta mä voin varmaan konservatorioon...sen jälkeeseen.”

”*Meinaaksä pyrkii ammattilaiseks, kun sä pyrit konservatorioon?*”

”No saa nyt nähä vielä. Kyllä mä varmaan uskoisin.”(P8)

”No ainaki siihen 3/3:een asti. Saatan mä ehkä vaikka vaihtaa instrumenttiä mutta, sen jälkeeseen, mutta en mää sitten tiää. Sitä pittää kahtoo sitten kun on tehny sen 3/3:n!”(P10)

Kaksi soittajaa aikoo jatkaa soittotunneilla käymistä lukion loppuun saakka ja suuntautua sitten jollekin muulle alalle.

”Ei oikeestaan erityisempiä tavoitteita, harrastuksena lähinnä. En mää ammattilaseks aio. Hyvä harrastus, ei oo oikeestaan erityisempiä tavoitteita.”(P2)

”Tavoitteena on se, että lukioon kun menee ens syksynä niin että sen ajan soittas kun on lukiossa, että kolme vuotta. Se ois niinkö hyvä.”

”No se oli lähinnä, että sen aikaa soittas kun on lukiossa, että sitten tähtäis johonki, jos täältä muuttaa pois ja sitten lähtee opiskelemaan kauemmas. Se jäis siihen sitten.”(P6)

Yksi vähiten motivoituneista tytöistä suunnittelee lopettavansa musiikkiopistossa opiskelun, jos se alkaa häiritä koulunkäyntiä. Toinen aikoo lopettaa 3/3:n suoritettuaan ja kolmas on päättänyt lopettaa soittamisen jo 2/3:n jälkeen.

”...en mää nyt tiää sitten, en mää ainakaan millekään musiikkialalle aio. Kyllä mä aluksi sitäkin mietin mut mulla mennee koulukin niin hyvin, että sit musta tuntuu et mää oisin aivan turhaan lukukeni sitten ja vääntäny niin kauheesti monta vuotta, jos mää kumminki menisin semmoselle alalle, jossa ei kauheesti sellasta tarviis. Mutta kai mää soitan enimmäkseen vaan omaksi iloksi ja sillä lailla haluan jonkin näkösesti oppii ne tärkeimmät mitä siinä on ne perustaiot, ja sitten, en mää sitten tiää kuinka kauan mä tuun jatkamaan. Jos lukiossa on niin raskasta niin kai se sitten jää. Mä nyt ainakin katon nyt ens vuojen vielä.”(T4)

”No ois hyvä jos 3/3:n pääsis läpi ni, en mä sit etteenpäin ennää.”

Voihan se ruveta vähän harmittaan sitten jos lopettaa mutta... (T9)

”Kyllä mä aattelin sen 2/3 soittaa ja en mä tiiä, sitten mä varmaan lopetan, kun en mä oikein jaksa käyä siellä orkesterissa ja sitten kun siellä on pakko käyä. Sitten, ei oikein huvittais niin varmaan lopetan.”(T5)

Vaikkei musiikista tulekaan ammatti kuin murto-osalle musiikkiopiston oppilaista, uskovat nuoret kuitenkin olevansa ainakin jollain lailla musiikin kanssa tekemisissä vielä myöhemmälläkin iällä. Kun oma soitin on kerran hankittu, ei siitä ole tarkoitus luopua soittotuntien lopettamisen myötä, vaan soittamista tullaan jatkamaan vielä omaksi iloksi - kuka enemmän ja kuka vähemmän.

”Kyl mä uskon, että mä ainaki omaksi iloksi soittelen. Et en mä usko et se sillä lailla jää, kun se on kumminki niin totuttu tapa, sitä on niin monta monituista vuotta teheny. Totta kai se sitten vähenis varmastikin, jos ei kävis säännöllisesti tunneilla ei mittään.”(T4)

”No kyllähän sitä vois, jos pääsis siihen pisteeseen, että vois niinkö olla rauhassa ja asettua aloilleen, niin sittenhän sitä vois taas soittaa. Mutta jos opiskelee ja joutuu paljon muuttamaan niin ei sitä kannata hirveetä hommailla tuolla... kyllä sitä nyt yksikseen soittelee aina! Mutta sitten missään muualla...kyllä sitä yksikseen soittelee usiastikin.”(P6)

”Kyllä se saattaa ku mä oon suunnitellu, että mä ostan oman trumpetin, nii saattaa sitä kai sillon tällön soitella. En varmaan myis sitten sitä...”(P2)

”No kyllä mä varmasti jatkan että...varmasti on jottain silleen...kyllä mä varmasti säilytän tuon viulunkin johonkin elämäni loppuun asti, että en mä sitä mihinkään aio myyä. Voihan sitä soitella sitten itekseen jottain ikivanhoja kappaleita.”

”Kyllä mä varmasti musiikin parissa vielä sillonki oon mutta en vaan tiiä siitä viulusta ennää siten.”(T7)

”No joo silleen...kai mä levyjä kuuntelen mutta en ainakaan mittään noita soittohommia. Kyllähän sitä varmaan laulaa ja jotakin mutta en mä varmaan kuoroissa laula...että ihan niinku sillai... Ehkä piano, jos on piano, niin sitten sillä soittaa mutta...ei muuta.”(T9)

”Joo. Jos ei sitten missään musiikkiopistossa josaki muualla niin ainaki itekseen kotona tai jotaki semmosta.”(P10)

5 DISKUSSIO

5.1 Yhteenveto

Haastattelujeni tulokset vastaavat monelta osin aiempia tutkimuksia. Haastatellut nuoret kokevat itse tärkeimmiksi soittoharrastuksen motivaatiota ylläpitäviksi tekijöiksi soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin sekä soitettavaan ohjelmistoon perustuvat motiivit (vrt. Kosonen 1996; 2001; Tuovila 2003). Soittaminen itsessään on päämäärä, ei väline. Soittamisesta voi nauttia ilman erityisiä tavoitteita. Toinen tärkeä motivaatioryhmä on haastateltujen mukaan suoritus- ja saavutusmotiivit, etenkin hallintamotiivi (vrt. Kosonen 1996; 2001; Tuovila 2003). Osaamisen tunne ja uuden oppiminen ovat välttämättömiä tekijöitä soittainnostuksen jatkumiselle. Musiikkiopistossa opiskelua motivoivat kuitenkin myös tutkinnot ja esiintymiset. Vaikkeivat nuoret maininneet näitä erityisen merkityksellisiksi soittamisen motivaatiota ylläpitäviksi tekijöiksi, lisäävät ne silti harjoittelun määrää jokaisella haastatellulla. Joillekin haastatelluista soittamisesta on jo muodostunut vakiintunut tapa. Toiset taas kokevat, että soittoharrastuksesta on hyötyä myös muilla elämänalueilla, kuten koulussa tai myöhemmässä opiskelupaikassa sekä puhtaasti henkisen kasvun kannalta. Vuorovaikutukseen perustuvia motiiveja nuoret eivät näytä itse juuri tunnistavan, mutta niillä on silti tärkeä merkitys. Ne käyvät ilmi opettaja-suhteesta sekä vanhempien ja sisarusten antamana mallina ja kannustuksena (vrt. Kosonen 1996; 2001; Anttila 2000; Tuovila 2003). Soittamisen motivaatiota alentaviksi tekijöiksi mainitaan epämieluisat, ”tylsät” kappaleet, tyytymättömyys opettajaan, osaamattomuuden tunne tai palautteen puute opettajalta sekä yksinkertaisesti ajan puute ja se, että muut harrastukset tuntuvat tärkeämmiltä.

Vaikka monet soittajista korostavat omaa päätöksentekoaan ja omaa kiinnostustaan jo soitonopiskelun alkuvaiheessa, on vanhempien aktiivinen tuki edelleenkin, ja etenkin soittamisen aloittamisessa, merkittävä. Vanhempien oma musiikillinen kiinnostus ja kodin musiikkimyönteinen ilmapiiri ovat hyvin selkeästi mallina ja kannustimena useimman nuoren omalle soittamiselle. Kun musiikki on perheen yhteinen harrastus, on lähes kaikilla haastatelluilla myös musiikkia harrastavia sisaruksia, jotka yhtä lailla ovat mallina soittamiselle kuin ottavat mallia soittavilta sisaruksiltaan. Tytöt myöntävät helpommin vanhempien, ja etenkin äidin, vaikutuk-

sen soittoharrastukseensa: äidit haluavat tyttäriensä soittoharrastuksen jatkuvan ja kontrolloivat harjoittelua (vrt. Finnäs 1978; Heinonen 1976). Kaikkein aktiivisimmin soittamista harrastavien nuorten vanhemmat olivat myös eniten kiinnostuneita lastensa soittoharrastuksesta. Sen sijaan kavereilla ei näytä olevan vaikutusta soittoharrastukseen, ainakaan tässä murrosiän vaiheessa (vrt. Juvonen 2000, 229). Esim. orkesterisoittoa ei koeta kavereiden kanssa harrastettavaksi yhteiseksi musisoimiseksi. Kaveripiirin merkitys voisi tosin näkyä positiivisesti innostavana, jos musiikkiopistossa olisi yleisesti mahdollista toimia ja soittaa musiikkia yhdessä oman kaveripiirin kanssa (vrt. Tuovila 2003). Toisaalta haastateltavat ovat vasta varhaisnuoria eli he eivät ole vielä irrottautuneet perheestään eivätkä ystävyysuhteet ole vielä tässä iässä erityisen intensiivisiä (vrt. Blos 1962; Pulkkinen 1984; Vuorinen 1997). Suurperheissä, joista useat haastatelluista tulevat, löytyy soittokavereita oman perheen sisältä: soittavaa kaveripiiriä vastaa tai korvaa soittava sisarusparvi.

Haastatelluista tytöt ovat aloittaneet soittamisen keskimäärin nuorempina ja heidän instrumenttinsa on useammin vanhempien valitsema. Kun lapsi on aloittanut soittoharrastuksen jo varhaisella iällä, ei soittimen valintakriteereillä tunnu olevan merkitystä soittamisen motivaatioon. Tärkeintä on vanhemmilta saatu tuki ja kannustus. Pienenä lapsena soittamien aloittaneet samaistuvat ympärillä olevien ihmisten ajatuksiin ja sosiaalistuvat musiikkioppilaitoksen käytäntöihin. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan vaikuttanut olevan spesiaalistunut soittimeensa liian varhain. Murrosikäen tultaessa soittamisesta on jo muodostunut vakiintunut tapa, ehkä jo osa omaa identiteettiä. Myöhemmin soittoharrastuksen aloittaneilla soittaminen on alunperinkin enemmän itseohjautuvaa toimintaa, vaikka useimmiten heidänkin taustallaan vaikuttaa musiikkia harrastava perhe.

Vaikka yleensä nuorten vapaa-aikaan kuuluukin etupäässä populaarimusiikki eri muodoissaan, eivät soitonopiskelu ja vapaa-aika tunnu olevan juurikaan ristiriidassa keskenään. Nykynuorten musiikkimaailmaan voi kuulua paljon eri musiikin lajeja ja musiikkikulttuureita. Klassinen musiikki liittyy useimpien soittajien mielessä automaattisesti soitonopiskeluun musiikkiopistossa ja erityisesti teknisen taidon opiskeluun ja sitä he haluavatkin. Se, että soitettu musiikki herättää hallintakokemusten lisäksi myös erilaisia elämyksiä, vaikuttaa tavallaan sivutuotteelta. Innostus soittamiseen syntyy nimenomaan yksittäisistä kappaleista eikä soitettavan musiikin tyylistä. Kevyen musiikin soittaminen omalla, perinteisesti klassiseen musiikkiin mielletyllä instrumentilla koetaan mielenkiintoiseksi vaihteluksi mutta ei muutoin erityi-

sen houkuttelevaksi, koska sitä ei koeta ”omaksi”, omaan persoonallisuuteen sopivaksi ilmaismuodoksi. Toisaalta haastattelemani nuoret soittajat kertoivat voivansa tyydyttää kevyen musiikin soittamisen tarpeensa koulun musiikkitunneilla.

Suurimmasta osasta musiikkiopiston oppilaista ei tule, eikä tarvitsekaan tulla musiikin ammattilaisia. Silti omista haastatelluistani suurin osa on nimenomaan halunnut vapaaehtoisesti pyrkiä yksityisopetuksesta musiikkioppilaitokseen saadakseen ammattitaitoista opetusta ja opiskellakseen tavoitteellisesti, eli siis kurssitutkintojärjestelmän mukaisesti. Tavoitteellinen opiskelu näyttää olevan lähes kaikille haastatelluille itsestäänselvyys. Toisaalta ne, jotka eivät ole tähän sitoutuneet, ovat varmaankin jo lopettaneet opiskelunsa musiikkiopistossa tai eivät ole sinne koskaan pyrkineetkään.

Lähes kaikilla haastatelluilla on melko realistinen käsitys omasta soittotaidostaan ja mahdollisuuksistaan tulevaisuudessa. Useimpien tavoitteena ei ole ammattimuusikon ura vaan soittotaidon kehittäminen omien kykyjen puitteissa. Vaikka useimmat opiskelijat ovatkin orientoituneet suoranaisesti vain kouluajan soitonopiskeluun, ei musiikki mahdollisena tulevaisuuden ammattinakaan ole täysin poissuljettu. Tällaiset ajatukset eivät vain tunnu vielä ajankohtaisilta tai niitä ei oikein haluta myöntää, joten soittaminen halutaan pitää ”vain” harrastuksena. 14–15-vuotiaiden identiteettikehitys on vielä siinä vaiheessa, ettei vielä olla valmiita tekemään ammattia koskevia päätöksiä, eikä niitä vielä tarvitsekaan tehdä. Vain yksi haastatelluista sanoo päättäneensä valita ammattimuusikon uran. Soittamiseen asennoidutaan pitkän tähtäimen harrastuksena ja useimmat uskovatkin harrastavansa musiikkia jollain lailla läpi koko elämänsä.

Lyhytkestoiset motivaatiot vaihtelevat toki tilannekohtaisesti, soittajat asettavat tilannekohtaiset tavoitteet vireytensä ja senhetkisen motivaationsa mukaan: voidaan soittaa kuhunkin mielialaan sopivaa musiikkia silloin kuin mieli tekee, ja jos soitto ei suju, tehdään jotain muuta. Motivoituneimmat oppilaat soittavat instrumenttiaan lähes joka päivä, vähemmän motivoituneet muistavat harjoitella silloin tällöin vain soittotunteja varten. Kuitenkin myös vähemmän soittavat olivat hyvin tietoisia musiikkiopisto-opintojen tavoitteellisuudesta: haastatellut muistivat mainita, että heidän pitäisi harjoitella enemmän ja pyrkiä soittamaan joka päivä.

Soittamista harrastava nuori voi hyvinkin uppoutua musiikin tekemiseen niin intensiivisesti ja syvästi, että hän saavuttaa flow:n. Mutta yllättävän paljon haastateltavien nuorten soittoharrastuksen taustalta löytyi ulkoista motivaatiota: soitettiin ja harjoiteltiin soittotunteja, tutkintoja ja esiintymisiä varten, usein opettajan vaatimukset mielessä siintäen. Vaikka moni uskoi olevansa musiikin kanssa ainakin jonkinlaisessa tekemisessä vielä musiikkiopisto-opintojen jälkeenkin – kukapa nykyaikana ei olisi – arveli kuitenkin vain muutama, ja nämäkin etupäässä poikia, olevansa vielä aikuisiässäkin aktiivinen musiikin harrastaja. Soittotuntien säännöllisyys näytti olevan soittoharrastusta vahvasti ylläpitävä tekijä. Kun soittotunneilla käynnit loppuvat, loppuu myös soittoharrastus kotona. Saman ilmiön on saanut todeta varmaan lähes jokainen kesälomalta palannut soitonopettaja. Merkittäväksi motivaatiota ylläpitäväksi tekijäksi haastateltavat mainitsivat riittävän vaativan mutta kuitenkin kannustavan soitonopettajan. Myös vanhempien tuki ja vaativuus voidaan mainita ulkoisiksi motivaation lähteiksi.

Kovinkaan moni haastatelluista ei osannut oikein kuvata sisäiseen motivaatioonsa vaikuttavia tekijöitä. Mutta eikö musiikin tulkinta ja musiikkiin eläytyminen edellytä kuitenkin jonkinlaista sisäistä motivaatiota? Muutoinhan soittoesitys kuulostaa yksitoikkoiselta ja konemaiselta. Ulkoinen motivaatio näyttää soittoharrastuksessakin virittävän sisäistä motivaatiota. Kun lähestyvä soittotunti ”pakottaa” oppilaan harjoittelemaan soittoläksyjä, oppilas voi huomauttaa uppoutua musiikin tekemiseen ja samalla tulla soittaneeksi jopa tuntikausia. Tällä tavoin opetuksen säännöllisyys ja opettajan vaativuus pitävät yllä myös sisäistä motivaatiota. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota on siis vaikeaa erottaa toisistaan. Koska soittotaidon oppiminen vaatii yleensä vuosia jatkuvaa harjoittelua, lienee selvää, että tavoitteita tarvitaan. Sopivan tasoinen, oppilaalle mieluinen ohjelmisto sekä sopivassa suhteessa sekä lyhyen- että pitkänkätähtäimen tavoitteita edesauttavat soittotaidon kehittämisessä. Hallinnan kokeminen lienee perusedellytys sisäiselle motivaatiolle: ellei tunne osaavansa soittaa tai oppivansa soittamaan, tuskin voi soittamisesta kovin paljon nauttiakaan.

Haastatelluissa oli pari tyttöä, jotka olivat tiukasti päättäneet lopettaa oman instrumenttinsa soittamisen heti soittotuntien päättymiseen. Heidän sisäinen motivaationsa näytti olevan melko vähäistä. Toisaalta taas ne pari poikaa, jotka unohtelivat käydä oppitunneilla tai harjoitella kotona, vaikuttivat toimivan lähes täysin sisäisen motivaation varassa. Opettajan näkökulmasta sisäisen motivaation puutetta kuvastaa oppilaan näennäinen passiivisuus soittoharrastuksen suhteen. Useimmat oppilaat eivät koskaan esitä mitään soittamiseen liittyviä kysymyksiä, ei-

vät osaa sanoa mitä haluavat eivätkä osaa ehdottaa omia toivekappaleita, vaikka siihen tarjoutuisi tilaisuus. Herättääkö soitonopettaja vieläkin pelkoa vai tottuvatko oppilaat passiiviseen alistumiseen jo peruskoulussa? Onko kyse auktoriteettien kunnioittamista korostavasta kotikasvatuksesta vai eikö soittaminen vain kiinnosta tarpeeksi? Etenkin työillä soittamiseen liittyy vahvasti myös ulkoisia motiiveja: tutkintojen suorittaminen, onnistuminen esiintymisissä, vanhempien miellyttäminen. Katoaako soittamisen aloittavien lasten sisäinen motivaatio, innostus musisoimiseen, musiikkiopisto-opintojen myötä, vai onko kyse vain ajan mittaan tapahtuvasta kiinnostuksen kohteiden vaihtumisesta?

Haastattelujen perusteella voi päätellä, että mitä enemmän oppilas on suorittanut kurssitutkintoja, sitä korkeampi on hänen itsekritiikkinsä. Samaa sääntö pätee esiintymisten suhteen. Niillä soittajilla, jotka olivat suorittaneet tutkintoja vähemmän ja esiintyneet harvemmin, oli selvästi korkeampi usko omaan kykyihinsä muusikkona. He soittelivat pääasiassa omaksi ilokseen. Vaikka haastateltavat korostivat soittamisesta puhuessaan musiikkiin eläytymistä ja itsekseen musisoimista, myös tutkintojen suorittaminen motivoi soitonopiskelijoita. Mutta tutkintoja varten harjoitellaan siksi, että tutkinnoista saataisiin mahdollisimman hyvä arvosana, eli tutkinto on motiivina ulkoinen (vrt. Anttila 2000).

Poikkeuksellisen tuloksena voidaan pitää sitä, että puolet haastatelluista ei kuuntele lainkaan pop-musiikkia. Kuten Kosonen (1996) toteaa, tavoitteellisesti musiikkia harrastavat ovat keskimääräistä paremmin koulussa menestyviä. Hyvin koulussa menestyville on puolestaan tyypillistä pitää keskimääräistä enemmän taidemusiikista (vrt. Roe 1987). Kilttien, tunnollisten tyttöjen musiikkimakuun ei muutoinkaan tyypillisesti kuulu kovin aggressiivisen nuorisomusiikin harrastaminen. Soittaminen on monille murrosikäisille jo vuosikausia kestänyt harrastus, taidemusiikin maailma on tullut tutuksi ja sille on opittu herkistymään. Nuori hakee musiikista elämyksiä ja pyrkii musiikin avulla läpikäymään itselleen uudenlaisia, vahvoja tunteita. Ei kai siis ole ihme, että identiteettiään etsivä, voimakkaiden tunteiden ikäkautta elävä nuori voi varmasti saada aivan yhtä voimakkaita elämyksiä kuuntelemalla Tsaiikovskin *Pateettista sinfoniaa* kuin *Teuvo maanteiden kuningastakin*. Ja romantiikan nälkä tulee tyydytetyksi varmasti yhtä hyvin romantiikan ajan musiikilla kuin *Nylon Beatilla*.

Vanhoillislestadiolaisilla on perinteisesti tapana arvottaa kulttuurin tuotteet sallittuihin ja kiellettyihin, ja pop-musiikin kuuntelun ei katsota kuuluvan nuorta kehittäviin harrastuksiin (vrt.

Ihonen 1994, Vuosikirja 1987, Kolari 2002, Liikanen 1996). Nuoret pyritään muutenkin sosiaalistamaan herätysliikkeen vahvaan perinteiseen kulttuuriin, joten vanhoillislestadiolaisien nuorten omaan kulttuuriin ei kuulu tyypillinen nuorisomusiikki, joka ilmaisisi kapinaa vanhempia ja ympäristöä kohtaan. Nuorisomusiikki edustaa valtakulttuurin nuorten musiikkia. Nuoruus lienee kuitenkin yhtä tunnekylläinen ikäkausi niin vanhoillislestadiolaiselle kuin uskottomallekin nuorelle, ja perinteinen taidemusiikki voi toimia erinomaisena tunteiden ilmaisun väylänä vanhoillislestadiolaiselle nuorelle. Voidaan kuitenkin myös kysyä, onko yksilön ylipäättään mahdollista saavuttaa lestadiolaisyhteisössä aito minäidentiteetti, vai onko sen sijaan tyypillistä, että nuori omaksuu identiteetin perheeltään ja uskonnolliselta yhteisöltään (vrt. Durkin 1995; Marcia 1966).

Vanhoillislestadiolaisuuden vaikutus näkyy hierarkkisen musiikkimaun lisäksi myös muillakin soitonopiskelun sektoreilla. Vanhoillislestadiolaisuus korostaa perinteisesti esivallan kunnioittamista, mikä voi ilmetä normaalia voimakkaampana opettajien kunnioittamisena ja opettajien hyvin varovaisena arvosteluna. Myöskään innokas esiintyminen tai itsensä julkituominen ei ole kovin suotavaa. Tästä johtuen monet vanhoillislestadiolaiset soittajat ovat kieltäytyneet osallistumasta esim. soittokilpailuihin. Jako uskoviin ja uskottomiin elää vielä voimakkaana vanhoillislestadiolaisien keskuudessa, ja etenkin nuorten halutaan mielellään kasvavan omissa vertaisryhmissään. Tämä jako näkyy toisinaan haluttomuutena sitoutua samoihin ryhmiin, esim. orkesteriin, uskottomien kanssa. Musiikkiopiston toiminnassa tämä vaikuttaa alentavasti orkesterimoraaliin ja yhteissoittoinnokkuuteen. Musiikkialan ammattiteistä on lestadiolaiselle perinteisesti ollut sopiva ainoastaan kirkkomuusikon ura. Koska lestadiolaisnuoret pitävät perheen perustamista erityisen tärkeänä, saattaa tyttöjen kohdalla ammattiuran luominen jäädä äitiyden vuoksi yleensäkin toissijaiseen asemaan (vrt. Alasuutari 1992; Liikanen 1996). Arvioni vanhoillislestadiolaisuuden vaikutuksesta tutkimustuloksiini ovat nimenomaan omia arvioitani; uskonnollisesta vakaumuksesta ei keskusteltu kenenkään haastatellun kanssa. Lestadiolaisnuori ei erotu muusta nuorisosta ulkonäön perusteella. Tiesin kuitenkin jo etukäteen joidenkin haastateltujen perheiden kuuluvan vanhoillislestadiolaiseen herätysliikkeeseen.

5.2 Tulosten pohdintaa soitonopettajan näkökulmasta

Haastattelujen perusteella voisi päätellä, että yleensä ottaen YSMO:ssa voidaan olla tyytyväisellä mielellä: oppilaat ovat tyytyväisiä opiston toimintaan ja käytäntöihin, samoin kuin opettajiin ja soitettavaan ohjelmistoon. Vanhojen traditioiden siirtämiseen ja opettajan vahvaan auktoriteettiin perustuva soitonopetusperinne tuntuu juurtuneen tukevasti pohjalaiseen maaperään. Kalajokilaaksosta on vuosien saatossa lähtenyt maailmalle lukuisa joukko ammattimusiikoita. Liekö kuuliaisuutta ja esivallan kunnioittamista korostava kasvatus edesauttanut musiikkioppilaitoksen toimintaperiaatteisiin ja itäeurooppalaiseen musiikkipedagogiikkaan sopeutumista? Mutta kun koko musiikkioppilaitosjärjestelmällä näyttää olevan tarve muutokseen, joutuu myös YSMO ajan myötä vastaamaan nykyajan haasteisiin. Klassisen musiikin ammattilaisia koulutetaan jo nyt liian paljon, yli todellisen tarpeen, joten myös musiikkioppilaitoksen joutuvat tulevaisuudessa painottumaan enemmän ”pelkkien” musiikin harrastajien kouluttamiseen. YSMO:n kehittäminen tulee käytännössä olemaan varmasti haastava tehtävä. Esimerkiksi musiikin eri tyylilajit ylittävän *cross overin* harjoittaminen on YSMO:ssa kovin vaikeaa, johtuen seudun kulttuurisesta omaleimaisuudesta. Myös opettajissa on aina niitä, jotka haluavat pitää tiukasti kiinni vanhoista perinteistään ja toimia ainoastaan niillä metodeilla, jotka heille itselleen on aikoinaan opetettu. Uudistukset eivät kiinnosta ja avartuminen eri musiikinlajien suuntaan nähdään uhkana taidemusiikin arvokkaan tradition säilymiselle.

Kurssitutkinnon suorittamalla oppilas saa konkreettisen todistuksen edistymisestään soitto-opinnoissaan. Jotta tutkintojen suorittaminen olisi oppilaan kannalta kehittävämpää, olisi tärkeää, että oppilaalle annettaisiin tutkinnosta rakentavaa ja kannustavaa palautetta. Tutkintojen arvioiminen ja suullisen palautteen antaminen oppilaalle on arvostelulautakunnan näkökulmasta monesti ongelmallista: oppilaan arvioiminen koetaan usein kollegoiden taholta tulevaisiksi kritiikiksi opettajan työtä ja opetustaitoa kohtaan. Ja kun objektiivista mitta-asteikkoa ei todellisuudessa ole, ja arvostelijat voivat tulla kulttuuritaustaltaan kovin erilaisista lähtökohdista, saatetaan arviointitilanteessa esittää keskenään hyvinkin ristiriitaisia mielipiteitä. Jotta kollegion sisäinen sopu säilyisi eikä kollegaa loukattaisi, voidaan toimia niin, että oppilas jätetään tyystin ilman palautetta ja arvosanoissakin käytetään hyvin kapeaa mitta-asteikkoa. Kun tutkintoja halutaan kehittää oppilaan kannalta mielekkäämmiksi, olisi kollegoiden sovitava etukäteen toimintaperiaatteistaan ja otettava arvioinnin lähtökohdaksi ensisijaisesti oppi-

lasta kehittävä ja hyödyttävä palaute. Palautetta annettaessa olisi hyvä muistaa, että soittamisessa ja musiikin tekemisessä ei ole olemassa vain yhtä ainoaa oikeaa tapaa.

Suhtautuminen esiintymiseen on musiikkiopistolaiselle vähintään yhtä suuri ongelma kuin kurssitutkintojen suorittaminen. Vaikka tutkintoja halutaankin suorittaa, kokevat monet soittajista, etenkin tytöt, julkisen esiintymisen jännittäväksi ja epämieluisaksi tilanteeksi. Onnistunut esiintyminen vaatiikin aina suuren määrän sitkeää teknistä harjoittelua ja ulkoa opettelua, taidon osata keskittyä intensiivisesti esitettävään kappaleeseen sekä vielä rohkeuden heittäytyä musiikin vietäväksi ja ilmaista sisimpiä tuntojaan asiantuntevan konserttiyleisön edessä. Esiintymään tottuu vain esiintymällä usein ja jo pienestä pitäen. Mutta toisaalta taitotason karttuessa myös itsekritiikki kasvaa. Jotkut haastatelluista toteavat, että esiintyminen ryhmässä toisten kanssa on onneksi huomattavasti vähemmän stressaavaa kuin solistiesiintyminen.

Perinteisesti kurssitutkinnot on suoritettu vain muutaman henkilön läsnäollessa. Täytyy kuitenkin ihmetellä musiikkiopistojen nykyistä suuntausta suosia kurssitutkintojen suorittamista konserttien yhteydessä. Opettajakunnan kannalta kehitys on myönteinen, koska se lautakuntatyöskentelyn vähenemisen myötä pienentää ns. "muun työn" määrää. Konserteissa suoritettavat tutkinnot sopivat hyvin lujahermoisille, varmoille esiintyjille. Mutta tavallisille oppilaille, etenkin juuri monille tytöille, ne todennäköisesti vain lisäävät haluttomuutta tutkintojen suorittamiseen.

Yhteissoitolla on haastattelujen perusteella hämmästyttävän vähäinen merkitys soitonopiskelun motivaatioon. Soittamistilanteesta nautittiin eniten kotona soitettaessa. Yhteissoitosta oli erityisen innostunut haastatelluista vain kolme. Kaikkein motivoitunein, ammattilaiseksi tähtäävä poika suhtautui orkesterisoittoonkin ammattimaisen kunnianhimoisesti, analysoi orkesterin sointia ja toimintakulttuuria ja oli innostunut orkesterin kehittymisestä. Motivaatio-ongelman kanssa painiskeleva tyttö ei pitänyt soittotunneilla käymisestä mutta soitti paljon orkesterissa sekä kvartetissa, joka oli perustettu oppilaiden omasta aloitteesta ja jossa soitti neljä kaverusta. Rumpalille bändisoitto oli itsestänselvyys. Kukaan vähemmän yhteissoittoa harrastaneista ei omasta aloitteestaan kaivannut yhteismusisointia, ilmeisesti soittaminen toisten kanssa oli joillekin aivan uusi ajatus. Pojat olivat kuitenkin siten tyttöjä kiinnostuneempia yhteissoitosta, että heille näytti olevan luontevampaa koota ympärilleen oma-aloitteisesti

jonkinlainen yhtye, vaikkei sitä musiikkiopistosta oltukaan järjestetty (vrt. Turunen 1997). Tyttöillä ei ollut yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tarvetta omatoimiseen yhteissoittoon. Kellään ei periaatteessa ollut mitään yhteissoittoa vastaan, joskin kaksi heikoiten motivoitunutta tyttöä vastusti sitä muihin kiireisiin vedoten. Orkesterissa käytiin tunnollisesti mutta kovin suurta innostuksen paloa en soittajissa havainnut.

Parhaiten nuorta tuntuisi motivoivan soittaminen pienessä yhtyeessä, joka olisi koottu soittajan omista kavereista ja johon kuuluisi jonkinlainen omatoimisuus ja yhdessä tekemisen meininki (vrt. Tuovila 2003). Orkesterisoitto lienee niin kurinalaista ja johtajakeskeistä toimintaa, ettei se oikein täytä nuorten tarvetta omaehtoiseen, keskinäiseen musiikin tekemiseen. Suuressa orkesterissa yksittäinen soittaja hukkuu massaan eikä omaa soittajan roolia välttämättä koeta kovin tärkeäksi. Toisaalta Ylivieskan kokoisessa pikkukaupungissa voisi kuvitella, että orkesterissa soittaisi monta tuttua kaveria ja orkesteriharjoituksissa olisi ainakin tästä syystä mukava käydä. Orkesterisoittoon liittyy melkein väistämättä soittajien jonkinasteinen taidollinen vertailu. Orkesterinjohtaja valitsee yleensä parhaat viulistit ykkösviuluun ja parhaat puhaltajat äänenjohtajiksi. Tosin soittajajärjestyksestä voidaan päättää myös oppilaiden iän perusteella. Oppilaat kuulevat kuitenkin väistämättä, minkä tasoisia toiset soittajat ovat. Vaikka tämä aiheuttaa helposti keskinäistä vertailua, oman kokemukseni mukaan toisten soiton kuuleminen motivoi monia oppilaita myös harjoittelemaan itse enemmän; halutaan osata soittaa yhtä hyvin kuin kaverikin osaa.

Yhteissoiton tulisi kehittää oppilaan sosiaalisia taitoja ja ohjata rakentavaan toimintaan ryhmän jäsenenä. Kuitenkin yllättävän harva haastatelluista koki yhteissoiton musiikin iloa luovana, opiskelumotivaatiota vahvistavana tekijänä (vrt. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002). Musiikkiopiston kehittämisen kannalta yhteissoiton järjestämisessä on paljon pohdittavaa. Suuret ja menestyvät orkesterit nähdään usein oppilaitoksen ja ehkäpä koko paikkakunnan lippulaivoina. Soittaminen suuressa orkesterissa ja esiintyminen erilaisissa tilaisuuksissa voi antaa nuorelle soittajalle upeita, ikimuistoisia elämyksiä. Mutta orkesterin jatkuva kehittäminen ja esilletuominen lukuisine ylimääräisine harjoituksineen vaatii myös helposti veronsa. Koulutyönsä tunnollisesti hoitava musiikkiopistolainen voi uupua liiallisen työtaakan alla ja stressaantua niin, että motivaatio koko soittamiseen katoaa. Nuoria tuntuisikin motivoivan enemmän soittaminen pienessä yhtyeessä kavereiden kanssa, jolloin yhteissoitto tuntuisi enemmän ”omalta jutulta”. Käytän-

nössä yhteismusisoinnin järjestäminen lienee paljolti riippuvainen oppilaitoksen taloudellisista resursseista. Yhteismusisoinnissa samoin kuin muussakin soitonopetuksessa kannattaa panostaa oppilaille mieluisaan ohjelmistoon.

Kukaan haastatelluista ei puhunut musiikin elämyksellisyydestä orkesterisoiton yhteydessä. Painottuuko orkestereiden harjoittelu liiaksi pelkkästä kappaleiden tekniseen hiomiseen, jolloin ei jää sijaa musiikista nautiskelemiselle? Yhteissoiton innostavuutta voisi lisätä antamalla oppilaille enemmän vastuuta. Opettajan ongelmana on, että hän ei luota oppilaiden omaehtoiseen työskentelyyn vaan haluaa hallita harjoittelua ja olla mahdollisimman tehokas. Olisi myös muistettava, että nuorilla on oma elämänsä ja omat ”juttunsa”, joita ei näytetä opettajalle. Kumpi siis on tärkeämpää, sisäisen motivaation löytäminen vaiko kurinalaisuus, tehokkuus, totteleminen? Oppilaiden omaehtoiselle yhteissoitolle tulisi luoda pohja jo soittoharrastuksen alusta saakka. Kun lapset ovat tottuneet soittamaan yhdessä, harjoittelemaan yhdessä ja kuuntelemaan toinen toisiaan, ja kun soittamisen perustaidot ovat hallinnassa, heillä on valmiudet muodostaa omia yhtyeitä ja toimia itsenäisesti.

Yhteissoitto voi olla vahva soittamismotivaatiota ylläpitävä tekijä. Jo pienet lapset soittavat mielellään yhdessä toisten kanssa. Instrumentin tekninen hallinta on tärkeää ja välttämätöntä ja soitotekniikan kehittyminen vie oman aikansa, mutta vain yhteissoittoa harrastamalla voi oppia käytännön muusikon taitoja. Kun oppilas oppii soittamaan yhdessä muiden kanssa, hänestä voi kasvaa kelpo muusikko, vaikeivat hänen soittoasentonsa olisikaan kaikilta osin aivan oppikirjan kuvien veroisia. Yhtyeessä tai orkesterissa soittamalla soittoharrastusta voi jatkaa aktiivisesti vielä aikuisiälläkin, varsinaisten soitto tuntien jo loputtua. Yhtyeessä soittamalla voi pitää yllä sekä soitotaitoa että sosiaalisia suhteita ja rohkaistua ehkä myös omien kappaleiden tekemiseen.

On surullista huomata soitonopiskelussakin niin selvä ero tyttöjen ja poikien sosiaalistumisprosessissa. Pojat kykenevät olemaan asiakeskeisiä. Heille soittaminen on musiikin tekemistä, opettajissa he korostavat opetustaitoa. Saman ikäiset tytöt mieltivät soittaessaankin, mitä muut ihmiset heistä ajattelevat: opettajassa on tärkeää hänen persoonallisuutensa ja hänen antamansa palaute, tutkinnoissa korostuu lautakunnalta saatu palaute, esiintymistilanteissa pelätään epäonnistumista muiden ihmisten, yleisön edessä (vrt. Huopainen 1992; Maijala 1999). Tyttöjen toimintaa leimaa korkea itsekritiikki ja sitä ohjaa muiden ihmisten mielipide. Ainakin osa

haastatelluista tytöistä puhui varsin vähättelevään sävyyn omasta soittoharrastuksestaan, vaikka tosi asiassa he olivat edistyneet opinnoissaan erinomaisesti. Pojat taas asettavat vaatimattomammistakin lähtökohdista itse itselleen tavoitteet, joita kohti he pyrkivät, hyvänä esimerkkinä P8, jonka musiikilliset opintosuoritukset ovat kaikkein vähäisimmät, ja joka silti suunnittelee ammattimuusikon uraa. (vrt. Näre 1992; Kauppinen-Toropainen 1983.) Voidaan myös kysyä, onko poikien minäkäsitys vielä varsin kehittymätön, jos käsitys omista taidoista on kovin epärealistinen suhteessa ympäristöön (vrt. Pulkkinen 1984).

Pojat kykenevät katsomaan suoraan kohti päämäärää, tytöt on helppo lannistaa vähäiselläkin negatiivisella kritiikillä. Mikäli opiskelu musiikkiopistossa jää oppilaan mieleen ahdistavana kokemuksena, näyttäisi tämä haastattelujen perusteella koskevan etupäässä tyttöjä (vrt. Lehtonen 2001). Tyttöjen soitonopiskelussa korostuvat enemmän vanhempien miellyttäminen, opettajan asenne ja tutkintojen suorittaminen. Pojat vakuuttavat ainakin puheissaan soittavansa pääasiassa omasta tahdostaan, soittamisen ilosta. Monet soitonopettajat ovat huolissaan siitä, että musiikkiopistot tyttöistyvät eikä poikia saada edes pääsykokeisiin. Halutaanko musiikkiopistoja uudistaa sen takia, että opistoihin saataisiin enemmän poikia; luullaan, etteivät pojat viihdy siellä? Tilannehan on pikemminkin päinvastainen, vaikka poikia on vähemmän, pojat ovat keskimäärin tyttöjä innokkaampia soittajia (vrt. Tuovila 2003). Muutetaanko jääkiekon sääntöjä sen vuoksi, että saataisiin enemmän tyttöpelajia..?

Kuten tuloksista käy ilmi, haastatelluista kolme vähiten motivoitunutta on tyttöjä ja heillä kaikilla on miesopettaja. Koska opettajan merkitys näyttää olevan tärkeää etenkin tytöille, vaaditaan opettajalta erityistä herkkyyttä käsitellä murrosiässä olevia tyttöoppilaita. Voidaan kin kysyä, olisiko miesopettajilla kenties tässä suhteessa parantamisen varaa. Toisaalta myös vähiten musiikkiopisto-opintoihin motivoituneella pojalla on naisopettaja ja vahvimman soitto motivaation omaava poika oli vaihtanut naisopettajalta miesopettajalle. (vrt. Tuovila 2003.) Tietenkin kannattaa pohtia myös, onko motivaatio-ongelma seurausta toimimattomasta opettaja–oppilassuhteesta, vai ovatko ongelmat opettajasuhteessa seurausta heikosta motivaatiosta.

Haastattelujen kuluessa keskustelu sivusi aina väistämättä myös musiikin teorian opiskelua, vaikka teorian opiskelu ei ollutkaan suoranaisesti tutkimukseni kohteena. Kaikki tytöt, soittoinnosta riippumatta, olivat suorittaneet kaikki musiikkiopiston perusasteen päästötodistuk-

seen vaadittavat teoriakurssit (vrt. Tarmo 1992). Myös osa pojista opiskeli musiikinteoriaa systemaattisesti vuodesta toiseen. Mutta etenkin kahdella kevyeen musiikkiin suuntautuneella pojalla näytti olevan vaikeuksia motivoitua musiikin teorian opiskeluun, mikä näkyi oppitunneilta poissaoloina ja tutkintojen laiminlyömisinä, vaikka molemmat vakuuttivatkin olevansa innostuneita musiikista ja esim. omien sävellysten tekemisestä.

Valtaosa musiikkioppilaitoksiin pyrkivistä lapsista on tyttöjä. Mutta mitä pidemmälle musiikkiopinnoissa edetään, sitä suuremmaksi kasvaa poikien suhteellinen osuus. Ylivieskalaisista 14–15-vuotiaista musiikkiopiston opiskelijoista enemmistö on vielä tyttöjä, mutta ero ei ole kovinkaan suuri. Haastatelluilla pojilla oli tyttöihin verrattuna selvästi korkeampi musiikillinen minäkäsitys (vrt. Maijala 1999). Pojat eivät näytä opiskelevan musiikkiopistossa vain velvollisuudentunnosta esim. vanhempiaan kohtaan vaan heidän harrastamistaan kannattaa voimakkaammin sisäinen motivaatio musiikin tekemiseen. Tytöt suorittavat kiltisti tutkintonsa ja edistyvät opinnoissaan mutta asettavat silti omat taitonsa kyseenalaiseksi. Oppilaan käsitys itsestään oppijana muodostuu jo hyvin varhaisessa vaiheessa opintojen alussa pitkälti sen pohjalta, minkälaista palautetta lapsi suoriutumisestaan saa opettajalta ja vanhemmilta (vrt. Aunola 2002.). Niinpä etenkin soittamisen alkeita opettavilla opettajilla on suuri vastuu oppilaan myönteisen minäkäsityksen muodostumisessa. Opettajalta vaaditaan todellista halua opettaa pientä lasta ja eläytyä tämän kokemusmaailmaan. Tytöt aloittavat soittamisen keskimäärin poikia nuorempina ja usein vanhempiensa aloitteesta. Voiko tällä olla vaikutusta tyttöjen heikompaan musiikillisen minäkäsitykseen? Toisaalta on normaalia, että itsekritiikki kasvaa lapsuudesta nuoruuteen siirryttäessä, mutta 14-15-vuotiaiden poikien minäkäsitys on tutkimusten mukaan yleensäkin myönteisempi kuin tyttöjen (vrt. Korpinen 1979; Rehnström 1985).

Opettajalla on soitonopiskelussa huomattavan suuri merkitys. Opettaja päättää opetusmetodeista, soitettavasta ohjelmistosta, esiintymisistä, tutkintojen suorittamisesta ja usein jopa yhteissoittoon osallistumisesta. Ja vaikka kaikista noista seikoista päästäisiinkin yksimielisyyteen, voi ongelmaksi muodostua se, että henkilökemiat eivät vain kerta kaikkiaan sovi yhteen. Huippulahjakkuudet oppivat opettajasta riippumatta, keskinkertaisen soittajan oppimiselle ja edistymiselle opettajan käytössä olevilla metodeilla ja asenteella on ratkaiseva vaikutus. Kaikesta muun ammattitaidon lisäksi opettajan tulisi vielä osata tasapainoilla vaativuuden ja äärimmäisen tunneherkkyyden välillä (vrt. Anttila 2000; Maijala 2003; Turunen 1997; Vääntti-

nen 1996). Soittamisessa on pohjimmiltaan kysymys syvien tunteiden ilmaisusta ja oman persoonan likoon laittamisesta: rohkeudesta heittäytyä musiikin vietäväksi - ja eikä vain yksin ollessa, vaan myös mahdollisesti suuren yleisön edessä! Opettajan tulisikin tiedostaa, kuinka suuri painoarvo hänen käyttäytymisellään ja mielipiteillään oppilaille on. Ajattelemattomat sanat tai pelkät eleetkin voivat loukata oppilaan persoonaa hyvin syväälle.

Haastatellut tuntuivat pitävän opettajan auktoriteettia lähestulkoon itsestäänselvyytenä. Oppilaat eivät esittäneet opettajilleen suoraa kritiikkiä esim. juuri epämieluisista kappaleista eivätkä vieneet soittotunneille omia toivekappaleitaan. Käytännössä oppilaat toimivat varmasti viisaasti: useimmiten opettajan kritisointi johtaa ongelmiin opettaja-suhteessa ja molemminpuoliseen luottamuspulaan. Mutta toisaalta aktiivisen, innostuneen opettajan luulisi melko helposti huomaavan, jos oppilas ei jostain syystä pidä annetuista läksykappaleista, ja ottavan asian puheeksi oppilaan kanssa. Maailma on pullollaan erilaista, mielenkiintoista musiikkia - jopa taidemusiikkia - josta varmasti löytyy oppilaille sopivaa materiaalia. Useimmat soitonopettajat kuuntelevat tai soittavat itse vapaa-aikanaan hyvinkin monentyylistä musiikkia, mutta vain harvat tarjoavat saman mahdollisuuden omille oppilailleen. Haastatellut eivät olleet kovinkaan vaativia soitettun ohjelmiston suhteen, ainoastaan tylsät kappaleet ja orkesteristemmojen harjoittelu soittotunneilla koettiin vastenmielisinä. Tyytymättömimpiä tunneilla soitettuun ohjelmistoon olivat haastatelluista kuitenkin juuri ne, joiden opettaja oli vastakkaista sukupuolta. Eli ohjelmistovalintaakin näyttäisi helpottavan, jos kommunikaatio opettajan ja oppilaan välillä toimisi paremmin.

Soitonopettajien koulutuksessa on pääpaino ollut perinteisesti teknisen taidon hallinnassa; opettajuus on nähty ennen muuta muusikkoutena. Tärkeintä on ollut osata opettaa soittotekniikkaa didaktiikan opettajan määräämillä metodeilla. Vuorovaikutustaitoihin oppilaan ja opettajan välillä ei ole kiinnitetty juuri lainkaan huomiota. Monet soitonopettajat mieltävätkin itsensä mieluummin muusikoiksi kuin pedagogeiksi. Vuosia jatkuva opettaja-oppilas-suhde voi kehittyä hyvinkin merkittäväksi ihmissuhteeksi, jota leimaavat voimakkaat tunteet. Murrosikäisellä nuorella on yleensä vain harvoja aikuiskontakteja, joilta hän voi saada jakamatonta huomiota joka viikko kokonaisen tunnin ajan. Soitonopettaja voikin olla nuorelle hyvinkin tärkeä henkilö. Terapiasuhdetta muistuttavassa ihmissuhteessa sekä oppilas että opettaja saattavat heijastaa tiedostamattomia tunteitaan toinen toisiinsa. Oppilas saattaa nähdä opettajan ankarana ja vaativana vanhempana, ja murrosikään ja identiteetin etsimiseen kuuluu muuten-

kin kapina auktoriteettejä kohtaan. Niinpä ennen niin mukavista soittotunneista voi murrosiän myötä tulla pelkkää pakkopullaa, ja tuttu ja turvallinenkin opettaja voi muuttua kaverista vihollisleirin edustajaksi. Tällöin olisi tärkeää, että opettajan muusikon tai taiteilijan roolin alta paljastuisi riittävän aikuinen ihminen, joka ei suhtautuisi murrosikäisen murjotukseen liian henkilökohtaisesti. Opettajan olisi syytä unohtaa pelkkä asiakeskeisyys ja ottaa myös oppilaan tunteet huomioon. Sitä paitsi opettajan olisi tiedostettava myös omia mahdollisia transferenssitunteitaan oppilasta kohtaan. Esim. omaa seksuaali-identiteettiään hakevan murrosikäisen ei ole välttämättä helppo kestää soittotuntitilannetta, jossa ollaan fyysisesti lähekkäin ja kosketaan usein toista, mahdollisesti vastakkaista sukupuolta olevaa opettajaa. Moni miesopettaja puolestaan saattaa kokea nuoren tyttöoppilaan yrittävän vietellä opettajansa, vaikka pitäisi ymmärtää, että nuori vasta hakee identiteettiään ja seksuaalisuutensa rajoja.

Täytyy kuitenkin muistaa, että soitonopettaja on sentään vain opettaja, ei terapeutti, ja pääpaino soittotunneilla tulisi olla soitonopetuksessa. Tärkeintä on, että opettaja rohkaisee ja kannustaa oppilasta, jos murrosikäisen itsetunto on jo muutenkin häilyvä ja itsekritiikki korkea. Motivaatio-ongelmien kanssa kamppailevaa nuorta voi yrittää innostaa soitattamalla nuorelle mieluisaa ohjelmistoa, mikäli oppilas osaa edes jollain lailla ilmaista mielipiteensä asiasta. Mutta entä mitä tehdä motivaatio-ongelman kanssa kamppailevalle opettajalle? Ei ole harvinaista, että palvasieluisesta nuoresta muusikosta on tullut vuosien mittaan uupunut ja kyyninen, ”lahjattomien ja laiskojen” oppilaiden opettamiseen turhautunut soitonopettaja. Lienee selvää, että jokainen työntekijä haluaa kokea oman työnsä mielekkäänä ja nauttia työnsä tuloksista. Mutta jos - ja kun - ei ole voimia tai mahdollisuutta muuttaa ympäröivää maailmaa, ei kai auta muu, kuin muuttaa omaa asennettaan ja asettaa uudet tavoitteet omaa työtään kohtaan.

Tuskinpa yksittäinen soitonopettaja on vastuussa kenenkään oppilaan musiikkisuhteen traumatisoimisesta (vrt. Lehtonen 2001). Jos oppilaalla on tukenaan ymmärtävät ja viisaat vanhemmat, voidaan opettajan liialliseen ankaruuteen tai muunlaiseen turhauttavaan käyttäytymiseen puuttua ajoissa. Ja jos tilanne ei korjaannu keskustelemalla, voidaan tarvittaessa vaihtaa opettajaa. Eri asia on, jos lapsi jää ilman vanhempien tukea, tai jos lapsen vanhemmat ovat liiallisessa vaativuudessaan ja kunnianhimoisuudessaan opettajan kanssa samalla tasolla; tällöin oppilas ei edes huomaa hänelle tärkeiden henkilöiden vahingollista asennetta. Yksinjätet-

ty oppilas on puolustuskyvytön ja vanhempien ja opettajan yhteisillä, ankarilla kasvatusasenteilla hänen musiikkisuhteelleen voidaan aiheuttaa pysyviä vaurioita.

On totta, että eri opettajien toimintatavoissa voi olla huomattavia eroja. Mutta vaikka soitonopettajalla on näennäisesti valtaa oppilaan suhteen, on opettaja usein myös kärkevän kritiikin kohteena. Soitonopettajasta on helppoa tehdä syntipukki. Kunnianhimoiset vanhemmat saattavat syyttää opettajaa lapsensa huonosta opiskelumenestyksestä, soittoinnon puutteesta – ja jopa liiallisesta soittoinnokkuudesta. Jos oppilas ei menesty, on opettaja huono; jos oppilas menestyy, on oppilas lahjakas! Moni soitonopettaja innostuu lahjakkaasta oppilaastaan ja käyttää runsaasti vapaa-aikaansa ja ilmaisia työtunteja ylimääräisen opetuksen antamiseen. Tottahan lahjakkaan lapsen opettaminen on palkitsevaa myös opettajan kannalta. Mutta kun oppilas ennen pitkää ilmoittaa vaihtaneensa uuden, maineikkaamman opettajan luokalle, ei oppilaan perhe enää muistele entisen opettajan palkatonta työtä. Soitonopettajallakin on inhimilliset tunteensa ja hän voi kiintyä oppilaisiinsa myös vilpittömin mielin.

5.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Opiskelipa missä musiikkioppilaitoksessa tahansa, muodostuu soitonopetuksen kivijalaksi aina soitonopettajan ja oppilaan välinen suhde. Olipa oppilaitoksen opetussuunnitelma minkäläinen hyvänsä, on soitonopettajan työ käytännössä niin itsenäistä, että soitonopetuksen sisältö määräytyy opettajan henkilökohtaisen persoonan, opetusfilosofian ja opetusmetodien kautta. Mielenkiintoisin jatkotutkimuksen aihe olisikin juuri tuo herkkä ja salaperäinen opettajan ja oppilaan välinen suhde. Aihe on arka ja vaikeasti tutkittava sen syvän henkilökohtaisuuden vuoksi, eikä sitä voi ryhtyä tarkastelemaan ainakaan kollegan roolissa oma oppilaitoksen sisältä käsin.

Soittotaito voidaan saavuttaa useita eri opetusmetodeja käyttämällä. Mutta miksi eri oppilaille voi olla samasta opettajasta täysin vastakkainen käsitys? Ja miksi eri opettajat voivat nähdä saman oppilaan aivan eri valossa? Miksi jotkut opettaja–oppilas-suhteet toimivat, toiset taas eivät? Mitä oppilaat odottavat soitonopettajalta ja miksi opettajat eivät täytä odotuksia? Millaisia merkittäviä kokemuksia oppilaille on opettajistaan? Millaisia oppilaita opettajat halua-

vat opettaa? Millainen opettaja sopii kullekin oppilaalle? Mitä motivoituneempi soitonopiskelija on, sitä tärkeämpää hänelle on saada itselle sopiva opettaja. Ammattiopiskelijoiden keskuudessa on tavallista, että oppilaitos tai opiskelupaikkakunta valitaan halutun opettajan mukaan. Mieleisen opettajan vuoksi ollaan valmiita muuttamaan vaikka ulkomaille. Mutta myös nuoremmille lapsille opettajan persoonallisuus voi olla hyvin tärkeä.

Musiikkioppilaitosjärjestelmää ollaan muuttamassa joustavammaksi ja enemmän oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Oppilaitoksia velvoitetaan arvioimaan toimintaansa ja tarkastamaan opetussuunnitelmansa muutaman vuoden välein. Mutta ei riitä, että oppilaitoksen johto ja pieni joukko uudistusmielisiä opettajia pohtii rohkeita visioita ja kehityslinjoja ja laatii hienoja toimintastrategioita, kun samaan aikaan suuri osa oppilaitoksen opettajista jatkaa omaa työtään niin kuin ennenkin pitäen kiinni vanhoista periaatteistaan ja metodeistaan. Teoriat eivät muutu käytännöksi ilman yksittäisten opettajien tahtoa ja toimintaa. Mielenkiintoista olisikin kartoittaa opettajien asenteita soitonopetusta ja musiikkiopistojen muutospainetta kohtaan. Millaisia tavoitteita opettajat omalle työlleen asettavat? Millaisia opetusfilosofioita opettajat seuraavat? Millaiseksi he haluaisivat oman työnsä muodostuvan? Miten opettajat kokevat oppilaansa ja mitä he haluavat näille opettaa? Miten oppilaitoksen opetussuunnitelma ja opettajan henkilökohtainen käyttöteoria vastaavat toisiaan vai kohtaavatko ne lainkaan?

Soitonopettajat opettavat oppilaitaan pitkälti samoilla metodeilla kuin heitä itseään on aikanaan opetettu. Minkälaiseksi musiikkiopiston soitonopetusta tulisi kehittää, että soitonopetuksen seurauksena oppilaalle syntyisi hyvä musiikkisuhde, soitonopetus tukisi oppilaan henkistä kasvua, luovuuden ja persoonallisuuden kehittymistä sekä johtaisi elämänikäiseen musiikin harrastukseen (vrt. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002)? Miten soitonopettajien koulutusta kannattaisi kehittää? Mitä oppilaan vanhemmat odottavat soitonopetukselta ja opettajalta?

Oppilaan on ehkä vaikea arvioida nykyistä soitonopettajaansa, etenkin jos hänellä ei ole minäkäänlaisia vertailukohteita. Kovin syvällistä tietoa opettaja–oppilas-suhteesta saadaan tuskin myöskään yksinkertaisilla kyselylomakkeilla. Oppituntien tarkkailukaan ei anna välttämättä todellista kuvaa opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, ulkopuolisen tarkkailijan läsnäolo vaikuttaa sekä opettajan että oppilaan käyttäytymiseen ja opetustilanne muotoutuu helposti näytetunniksi. Opettaja–oppilas-suhdetta kannattaisi tutkia ehkä vasta jälkeen päin,

suhteen jo päätyttyä. Tällöin sitä voisi tarkastella matkan päästä ja tutkittava voisi arvioida esim. sitä, mihin suuntaan hänen soittotaitonsa tai musiikkisuhteensa on kehittynyt kunkin soitonopettajan ohjauksessa, tai onko soitonopettajalla ollut jonkinlainen vaikutus tutkittavan kulloinkin läpikäymiin kehitystehtäviin.

Tutkimuksen tulokset saattavat vaikuttaa monilta osin itsestäänselvyyksiltä. Mutta ei ole harvinaista, että soitonopettaja, joka vuosien ajan uppoutuu virheiden etsimiseen ja korjaamiseen, uuden opettamiseen ja aina vain parempien taitojen saavuttamiseen, vähitellen unohtaa, mistä soittamisessa pohjimmiltaan onkaan kysymys. Samanlainen perimmäisen tarkoituksen hämärtyminen saattaa kohdata myös instrumenttinsa harjoitteluun intensiivisesti keskittyvää ja soitotekniikkaansa intohimoisesti hiovaa soitonopiskelijaa.

LÄHTEET

- Aapola, S. (1999). *Murrosikä ja sukupuoli*. Helsinki: SKS.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. (1994). *Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt*. Kasvatus 25:5, 472-482.
- Alasuutari, P. (1992). *Kuuliaisuus koetuksella. Syntyvyydensäännöstelyn kiello vanhoillislestadiolaisessa herätysliikkeessä*. Sosiologian pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Anttila, M. (2000). *Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien ilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa*. Joensuun yliopiston Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 58.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa: Salmela-Aro, K ja Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus, Jyväskylä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Blos, P. (1962). *On Adolence*. New York: The Free Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology on Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brummer, M. & Hägglund, T.-B. (1981). Uskonnollinen protestiliike Pohjois-Suomessa – psykoanalyttinen tutkielma lestadiolaisuudesta. Teoksessa Hägglund, T.-B., Pylkkänen, K., Katajamäki, M. & Taipale, V. (toim.): *Luoda vai lyödä*. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja 1981. Jyväskylä: Gummerus.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row cop.
- Douvan, E. & Adelson, J. (1966). *The Adolescent Experience*. New York: Wiley.
- Durkin, K. (1995) *Developmental Social Psychology*. From Infancy to Old Age. Oxford (Massachusetts): Blackwell Publishers Ltd.
- Erikson, E.H. (1950/1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and Life Styles: selected papers*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erikson, E.H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Feldman, D.H. & Goldsmith, L.T. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Finnäs, L. (1978). *Några föräldrakaraktistikas samband med relativ skolprestation*. Meddelanden från Stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut 26/1978.
- Gellrich, M. (1986a). *Motivationsprobleme des Instrumentalunterrichts* (Teil 1). *Uben & Musizieren* 3 (2), 132-138.
- Gellrich, M. (1986b). *Ursachen von Motivationsproblemen im Instrumentalunterricht* (Teil 2). *Uben & Musizieren* 3 (3), 266-272.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Gordon, T. & Lahelma, E. (1992). Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Helsinki: SKS. (Tampere: Tammer-Paino Oy.)
- Haho, A. (1996). Kristillisyyden arvoista. Teoksessa: Savela, V. (toim.) *Armon voimin*. Suomen Rauhanyhdistysten keskusyhdistys. Vuosikirja 1995. Jyväskylä: Gummerus. s. 47-56.
- Hanifi, R. (1998). Musiikin tekijän ja kokijan tarina. Teoksessa: Eskola, K. (toim.) *Elämysten jäljillä: Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa*. Tietolipas 152, SKS. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Havighurst, R.J. (1948). *Development tasks and education*. New York: McKay.
- Havighurst, R.J. (1955). *Human development and education*. New York: Longmans, Green and Co.
- Heinonen, V. (1976). *Peruskoulumme oppilaat*. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1988). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huopainen, H. (1992). Tytöstä nuoreksi naiseksi. Psykologinen näkökulma tytön sukupuoli-identiteetin kehitykseen. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Helsinki: SKS. (Tampere: Tammer-Paino Oy.)
- Huotari, V. (1981). *Kirkkomme herätysliikkeet tänään*. Kirjapaja. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Huotari, V. (1982). *Uskonnolliset liikkeet*. Teoksessa Askola, I., Lampinen, T. & Lempiäinen, P. (toim.) *Kirkkososiologia*. Helsinki: Kirjapaja. s. 70-89.
- Hägglund, T.-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. (1979). *Nuoruusiän kriisit*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hägglund, T.-B. & Sikkilä, Hannu. (1985). Nuorisokulttuurit. Teoksessa: Hägglund T.-B. (toim.) *Nuoruusiän psykiatria*. s. 85-99. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. (Jyväskylä: Gummerus Oy?)
- Ihonen, M. (1994). Hemptä juonia. Lukemiskiellot ja niiden uskonnollinen perustelu. Teoksessa Ihonen, M. & Undus, Jaan (toim.) *Vallan verkot & hengen neuvokkuus*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Ihonen, M. (2000). Mediakummajainen? Herätysliikkeen julkisuusongelmien äärellä. *Tiedotustutkimus-lehti* 4/2000, s. 68-78.
- Ihonen, M. (2001). Esimodernista myöhäismoderniin. Esikoislestadiolaisuus kohtaa nykymaailman. Teoksessa: *Lestadiolaisuuden monet kasvot*. Iustitia 14. Suomen teologisen instituutin aikakauskirja. Suomen teologinen instituutti. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1999). *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Johnson, L. (1993). *The modern girl. Girlhood and growing up*. Buckingham: Open University Press.
- Juvonen, A. (2000). ...*Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus. Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 70.
- Järviluoma, H. (1986). *Musiikki, liikkeet, hillikkeet*. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitoksen moniste 11.
- Karttunen, S. (1992). *Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa*. Jyväskylä yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Jyväskylä.
- Kauppinen-Toropainen, K. (1983). *Nuorten itsetunnon kehitys työhön suuntautumisen tekijänä*. Psykologia, 18, s. 247-251.

- Kolari, R. (2002). *"Samanlaisia mutta silti niin erilaisia"*. Vanhoillislestadiolaiseen herätysliikkeeseen kuuluvien nuorten elämäntapa ja mediakulttuurin muodostuminen. Pro gradu-tutkielma. Luokanopettajakoulutus. Lapin yliopisto.
- Korpinen, E. (1979). *Koulutyypin yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen. Oppi-, kansa-, kansalais- ja peruskoululaisten minäkäsityksen vertailua*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 301.
- Kosonen, E. (1992). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen tutkielma.
- Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Kurkela, K. (1993). *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka*. Sibelius-Akatemian Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja n:o 11. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas M. (1991). Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998*.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. (2001). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki (Juva): WSOY.
- Lehtonen, K. (1982). *Musiikinharrastus eri tekijäryhmien yhteistuloksena*. Turun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, (julkaisematon) lisensiaattityö.
- Lehtonen, K. (1986). *Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä*. (Väitöskirja.) Turun yliopiston julkaisuja – Annales Universitatis Turkuensis sarja C: 56.
- Lehtonen, K. (1993). *Musiikin ja psykoterapian suhteesta*. Psychiatria Fennica julkaisusarja, Report n:o 79. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.
- Lehtonen, K. (1996). *Musiikki, kieli ja kommunikaatio*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17. (Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.)
- Lehtonen, K. (2001). Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* 36 (5), 306-315.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. (1997). *Kielikuvista mielikuviin*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:177. Turku: Painosalama Oy.
- Leisiö, T. (1981). Tyyli, tunne ja yhteiskunta: Näkökulmia suomalaisen musiikkikulttuuriin. *Musiikki* 1981: 3-4, 224-249.
- Leontjev, A.N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suomentanut Pentti Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Lestadiolaista kristillisyyttä Ylivieskassa. Ylivieskan Rauha –niminen yhdistys 100-vuotias*. (1996). Toim. T. Vähäkangas ja ylivieskalaisten vanhemman suunnan Rauhan-Yhdistyksen ry. Ylivieska: KI-paino.
- Liikanen, S.-L. (1996). *"Maailmassa mutta ei maailmasta"*. Vanhoillislestadiolaiseen herätysliikkeeseen kuuluvien nuorten elämäntapa. Sosiologian pro gradu-tutkielma. Sosiaalityön koulutusohjelma. Lapin yliopisto.
- Lohi, S. (1997). *Pohjolan kristillisyyys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lotti, T. (1988). *Musikaalisuus ja musiikkiopinnot. Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 119.
- Lull, J. (1987). Listeners' communicative uses of popular music. Teoksessa Lull, J. (toim.): *Popular music and communication*, s. 140-174. Newbury Park: Sage.

- Löövi, P. (2002). *Soittamisen motivaatio nuorilla kitaristeilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Maijala, P. (1999). *Minustako pianisti? Nuorten soitonopiskelijoiden musiikillisesta minäkäsityksestä*. Kuopion yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Maijala, P. (2003). *Muusikon matka huipulle – soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana*. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.
- Malmberg, L.-E. ja Little, T. D. (2002). Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa: Salmela-Aro, K. ja Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus, Jyväskylä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Mantila, R. (1998). *Vapautetut sydämet. Ylivieskan rauhanyhdistyksen vaiheita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Julkaisija: Ylivieskan Rauhanyhdistys ry, Suomen Rauhanyhdistysten keskusyhdistys ry, Oulu.
- Marcia, J. (1966). *Development and validation of ego-identity status*. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.
- Metso, T. (1992). Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetus suunnitelma. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Helsinki: SKS. (Tampere: Tammer-Paino Oy.)
- Metsämuuronen, J. (1989). *Kolmasluokkalaisten musiikkiharrastus; taustamuuttujana perheen musiikkivirikkeistö*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkielma.
- Metsämuuronen, J. (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 146.
- Metsämuuronen, J. (1997). *Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet*. Helsinki: Opetushallitus. Tutkimus 3.
- de la Motte-Haber, H. (1985). *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Murtoniemi, T. (2002). *Viulunsoiton motivaation muotoutuminen musiikkioppilaitoksessa. 10-16-vuotiaiden viulistien motivaatio soittamisen alkuvaiheessa ja opintojen edetessä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Niitamo, P. (2002). Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa: Salmela-Aro, K. ja Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus, Jyväskylä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nurmi, J.-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehä. Teoksessa: Lyytinen, M., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY.
- Näre, S. (1992). Liisa Älä! Älä! –maassa. Tyttöjen autonomian säätely. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Helsinki: SKS. (Tampere: Tammer-Paino Oy.)
- O'Neill, S. A. & Boulton, M. J. (1996). Boys' and girls' preferences for musical instruments: A function of gender? *Psychology of Music* 24, 171-183.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena*. Tampere: Suomen Fenomenologien Instituutti (SUFI).
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *The Psychology of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piha, H. (1980) Musiikin merkityksestä nuoruusiässä. Teoksessa Hägglund, T.-B., Katajamäki M., Pylkkänen K. & Taipale V. (toim.): *Naida vai palaa*. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja 1980. Jyväskylä: Gummerus.

- Porna, I. (2003). *Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2002*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Pulkkinen, L. (1977). *Kotikasvatuksen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. (1984). *Nuoret ja kotikasvatus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Ratilainen, A. K. (1994). *Selvitys musiikkikouluista ja -opistoista lukuvuonna 1992-1993*. Opetushallituksen julkaisusarjat, raporttisarja 65/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Rauste, M.-L. (1974). *Nuorison ihmis- ja maailmankuva II. Tyttöjen ja poikien ihmiskuva*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 14/1974.
- Rechardt, E. (1991). Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede* 2, 19-33.
- Regelski, T. A. (1975). *Principles and problems of music education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rehnström, J.A. (1985). Självuppfattningen hos flickor och pojkar i årskurs 3, 6 och 9. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 367.
- Roe, K. (1987). The school and music in adolescent socialization. Teoksessa Lull, J. (toim.): *Popular music and communication*. Newbury Park: Sage.
- Rostvall, A-L. & West, T. (2001). En kritisk diskursanalys av institutionen instrumentaldervising. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 5, 2001*. Oslo: Trykk Gunnarhaug Trykkeri AS.
- Ruohotie, P. (1985). *Motivation training in perspective: Some theoretical and practical issues*. University of Tampere: department of teacher training in Hämeenlinna 13/1985.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruokanen, M. (1980). *Jumalan valtakunta ja syntien anteeksiantamus*. Kirkon tutkimuslaitos, sarja A nro 36. Tampere.
- Ruoppila, I. (1995). Lapsuudesta nuoruuteen: Johdanto. Teoksessa Lyytinen, M., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. (1989). Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salonen, T. (2001). *Pianonsoitto aikuisiän harrastuksena. Haastattelututkimus pianonsoiton motivaatiosta*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Sinkkonen, J. (1990). *Pienistä pojista kunnon miehiä*. Porvoo-Juva- Helsinki: WSOY.
- Sipovaara, S. (1998). *Ruoho näyttää aidan takana vihreämmältä. Lestadiolaisuudesta luopuneen nuoren naisen elämäntarina*. Sosiologian pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto.
- Sloboda, J. (1987). What can the psychology of music tell musicians? M. Henson (toim.) *Musical awareness*. Huddensfield Polytechnic, 23-35.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*. Määräys 41/011/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Takala, A. (1982). *Maailmankuvan muodostumisesta*. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja.
- Talonen, J. (1988). *Pohjois-Suomen lestadiolaisuuden poliittis-yhteiskunnallinen profiili 1905-1929*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Talonen, J. (1993). *Esikoislestadiolaisuus ja suomalainen yhteiskunta 1900-1944*. Suomen Kirkkohistoriallinen Seura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Talonen, J. (2001). Lestadiolaisuuden hajaannukset. *Teoksessa Lestadiolaisuuden monet kasvot*. Iustitia 14. Suomen teologisen instituutin aikakauskirja. Suomen teologinen instituutti. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tarmo, M. (1992). ”Tytöt ne mutisee mekkoosa” Opettajien käsityksiä työistä. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietoliipas 124. Helsinki: SKS. (Tampere: Tammer-Paino Oy.)

- Tikka, S. (2002). *"On se ihan kivvaa jos ossaaki jottain..."*. Katsaus soitonopiskelun motivaatiotutkimukseen. Kasvatustieteen proseminaariryö. Oulun yliopisto.
- Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 2.
- Tuohino, J. (2003). *Soittamisen iloa vai pakkopullaa. Viiden klassista kitaraa soittavan nuoren kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen pro gradu-tutkielma.
- Tuovila, A. (2003). *"Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Sibelius-Akatemia. DocMus- yksikkö. Studia Musica 18. Stakes: Lapset kertovat. Väitöskirja. 318 sivua.
- Turunen, A. (1997). *Klassista musiikkia harrastavat pojat*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere : Kirjayhtymä Oy.
- Vainikka, L. (2001). *Yrkältä iltakylään. Vanhoillislestadiolaisen herätysliikkeen opin korostukset ja liikkeeseen kuuluvien nuorten elämäntapa*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Luokanopettajakoulutus. Lapin yliopisto.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (1981) *Perhe ja urheileva lapsi*. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 123.
- Virkkala, J. (1999). *Mikä näppäreissä motivoi? Soittamisen motivaatio Perhonjokilaakson kansalaisopiston viulupiireissä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma.
- Vuorinen, R. (1990). *Persoonallisuus & minuus*. Juva: WSOY.
- Vuorinen, R. (1997). *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Vuosikirja 1987. Vanhurskaus korottaa kansan*. (1988). Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten keskusyhdistys.
- Vänttinen, M. (1996). *Vaiennut viulu eli "jalot" opinnot ja niiden päättyminen. Opintojen keskeyttämisen teoreettista tarkastelua sekä huomioita musiikkiopintojen jättämisestä*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Ylivieska. Taskutietoa 2003*. Ylivieska: KL-Paino.
- Ylivieskan seudun musiikkiopiston opetussuunnitelma (2000)*. (Painamaton).

LIITTEET

Yksilökohtaiset merkitysverkostot

P1

(pääaine fagotti, sivuaine piano)

Hän aloitti pianotunnit yksityisesti 5–6-vuotiaana, äidin toivomuksesta. Hän pyrki 9-vuotiaana ensimmäisen kerran musiikkiopistoon pianoon mutta jäi puolen pisteen päähän. Tällöin hänelle tarjottiin musiikkiopistosta oppilaspaikkaa fagotinsoitosta, koska siinä oli vapaita aloituspaikkoja ja instrumentinkin sai lainaksi oppilaitokselta. P1:n molemmat sisarukset opiskelevat musiikkiopistossa, toinen saksofonia ja toinen huilua. Myös äiti on soittanut klarinettia. Molemmat vanhemmista ovat kiinnostuneita lastensa musiikkiopinnoista ja kannustavat heitä.

Musiikki on P1:n tärkein harrastus. Hänen parhaat kaverinsa eivät soita, mutta hän on saanut musiikkiopistossa soittokavereita. Hän on vaihtanut kerran opettajaa, koska oli tyytymätön edelliseen opettajaansa (nainen). Hän käy nykyisin Kokkolassa (miesopettajan) soittotunneilla. Opetuksessa hänen mielestään on tärkeää musiikin tekeminen ja tulkinta, ideoiden saaminen ja asioiden selittäminen sekä fraseerauksen opettaminen. Tärkeää on myös, että kappaleet saadaan ”valmiiksi”. Hyvän opettajan tulee P1:n mielestä olla huumorintajuinen ja hänen täytyy osata selittää opettamansa asia. Opettaja ei saa olla liian kiltti vaan vaativa. Hyvä opettaja ei kuuntele oppilaan ”selityksiä”, vaan hän on pätevä ja ammattitaitoinen.

P1 soittaa kahdessa puhallinorkesterissa, kahdessa eri kaupungissa. Hän pitää orkesterisoittoa tärkeänä, suhtautuu siihen kunnianhimoisesti ja pystyy analysoimaan orkesterin sointia ja kehittymistä. (Hän esim. kuvailee innostuneesti puhallinorkesterikilpailuja.) Hän pitää tutkintojärjestelmää tärkeänä ja hyvänä. Hän kokee tutkinnon pienimuotoiseksi konsertiksi. Tutkinnot motivoivat häntä harjoittelemaan. P1 pitää myös esiintymisistä, nekin motivoivat harjoittelemaan. Hän suorittaa fagotilla 3/3:n kuukauden päästä.

Musiikki merkitsee hänelle paljon. Hän soittaa ja kuuntelee musiikkia paljon ja hyräilee jatkuvasti. Hän sanoo saavansa musiikkiharrastuksen kautta kavereita, enemmän kuin urheilussa. P1 tähtää ammattilaiseksi ja aikoo pyrkiä Sibelius-Akatemiaan. Hän kuuntelee musiikkia laidasta laitaan, vähän kaikkea, klassisesta hip hopiin. Hän kuuntelee myös paljon orkesterien levytyksiä. Fagotilla ja pianolla hän soittaa klassista musiikkia, barokista 1900-luvulle. Koulun musiikintunneilla hän soittaa bändissä pianoa ja syntetisaattoria. P1 harjoittelee soittamista lähes joka päivä ja hän pyrkii soittamaan niin usein kuin mahdollista.

P 2

(pääaine cornetti)

Hän on pyrkinyt musiikkiopistoon 10-vuotiaana trumpettiin, päässyt sisään ja valinnut instrumentikseen cornetin. Siskon soitonopettaja suositellut hänelle hakemista vaskisoittimiin. Hänen kaksi siskoaan opiskelevat musiikkiopistossa, toinen pasuunaa ja toinen nokkahuilua.

Myös kolmas sisko on soittanut musiikkiopistossa pianoa mutta hän on lopettanut. Kaikki perheenjäsenet soittelevat kotona pianoa, äiti hiukan vähemmän. Kotona myös lauletaan jonkin verran. Vanhemmat suhtautuvat soittoharrastukseen myönteisesti, kyyditsevät silloin tällöin ja käyvät toisinaan kuuntelemassa esiintymisiä.

P2:lle soittaminen on tasavertainen harrastus liikunnan kanssa. Hän harrastaa sählyä, hiihtoa ja luistelua sekä kesäisin eri pelejä. Hänen hyvistä kavereistaan kukaan ei soita. Orkesterissa hän on saanut kuitenkin soittokavereita. Soittaminen on hänestä mukavaa. Soittaessa pääsee eroon kouluasioista ja läksyistä ja virkistyy. Soittaminen on hyvä tapa viettää vapaa-aikaa. P2:n mielestä on mukavaa ja tärkeää, että on tavoitteita joihin pyrkiä. Tutkinnon jälkeen hänellä on tyytyväinen mieli. Hän soittaa puhallinorkesterissa ja pitää sitä ihan mukavana. Ylimääräisiä harjoituksia ja esiintymisiä voisi hänen mielestään kuitenkin karsia.

P2:lla on ollut useita eri opettajia, kaikki olleet hänen mielestään ihan hyviä. Hän on saanut opettajilta hyvää palautetta. Hänen mielestään hyvä opettaja vaatii tarpeeksi, ettei soittaminen junnaa paikallaan, mutta ei vaadi liikaa, ettei soittamisesta katoa ilo. P2 suhtautuu tutkintoihin myönteisesti. Tutkinto motivoi häntä harjoittelemaan. Hän tietää kurssitutkinnoista olevan hyötyä myös joihinkin opiskelupaikkoihin pyrittäessä. Vähän tutkintojen suorittaminen kuitenkin jännittää. Hän tulee suorittamaan peruskurssi 2/3:n parin kuukauden kuluessa. Esiintyminen ei ole hänen mielestään erityisen mukavaa mutta hän esiintyy pyydettyään. Esiintyminen motivoi harjoittelemaan.

P2:lla ei ole erityisempiä tavoitteita, eikä hän aio tähdätä ainakaan ammattilaiseksi. Hän suunnittelee jatkavansa musiikkiopistossa koulun loppuun saakka ja arvelee soittelevansa itselleen vielä senkin jälkeen. Hän kuuntelee kotona samanlaista musiikkia kuin soittaa soittotunneillakin, eli klassista ja erityisesti orkesteri- ja puhallinmusiikkia. Hän soittaa pelkästään klassista musiikkia. Hän pyrkii harjoittelemaan joka päivä ja sanoo osaavansa soittotunneilla yleensä sen mikä pitääkin. Itsekseen hän soittelee myös pianoa.

T 3

pääaine piano, sivuaine laulu)

Hän on päässyt musiikkiopistoon piano-oppilaaksi 8-vuotiaana, toisella yrittämällä. Ensimmäisellä hakukerralla häntä oli pidetty liian nuorena. Hän on hakenut musiikkiopistoon äitinsä aloitteesta. Sitä ennen hän on soittanut pianoa yksityisopetuksessa. T3:n sisaruksista seitsemän opiskelee tai on opiskellut musiikkiopistossa. Yksi heistä opiskelee ammattimuusikoksi. Äiti soittaa pianoa, isä soittaa pianoa ja kanteletta ja on toiminut kanteleensoitonopettajan musiikkiopistossa. Myös isän veljistä kaikki soittavat. Vanhemmat kannustavat ja käyvät kuuntelemassa konsertteja. Äiti ei antaisi lopettaa soittamista.

Musiikki on T3:n ainoa harrastus. Hän laulaa myös kuorossa. Hän suorittaa mielellään tutkintoja ja pitää tärkeänä muilta opettajilta saatua palautetta omasta soittotaidostaan. Ennen tutkintoja hän sanoo harjoittelevansa säännöllisesti. Laulussa hän suorittaa ½:n, pianossa 3/3:n lähiaikoina.

T3 kokee, että soittaminen menee joskus koulunkin edelle. Hän ei osaa kuvitella lopettavansa. Tärkeää soittamisessa on uuden oppiminen ja onnistumisen tunne vaikean kappaleen harjoittelun jälkeen. Hänen mielestään soittaminen rauhoittaa mieltä ja muu maailma, arki, unohtuu. Musiikki on hänelle merkittävä osa elämää. Soittoharrastuksen myötä hän uskoo pystyvänsä keskittymään koulutyöhönkin paremmin. Hän kokee, että kun harrastaa pianonsoittoa, on aina jotakin tekemistä. T3 saattaa soittaa tuntikausia päivässä. Hän soittaa joka päivä, uusia kappaleita eniten. Hän sekä harjoittelee että soittelee. Toisinaan hän soittelee it-

sekseen esim. laulukirjoja läpi. Hän aikoo jatkaa pianonsoittoa niin pitkälle kuin jaksaa ja kiinnostaa. Hän harkitsee musiikkia myös mahdollisena ammattina.

T3 esiintyy usein mutta sanoo jännittävänsä paljon. Hän haluaa onnistua ja pelkää epäonnistumista. Hänelle on kerran tapahtunut pieni unohtaminen esitystilanteessa. Ennen esiintymistä hän keskittyy vain esityskappaleen harjoitteluun. Hän arvelee, että ei välttämättä esiintyisi, jos se olisi vapaaehtoista. Osa T3:n kavereista soittaa, osa ei. Hänellä ei ole kokemusta yhteissoitosta, eikä hän oikein osaa sitä kaivatakaan.

T3:lla on ollut aina sama piano-opettaja, ja hän pitää tätä vaativana. Hänen mielestään hyvän opettajan tuleekin olla vaativa, mutta ei liiaksi, ja esim. koulukiireitä täytyy ymmärtää. Opettajan tulee olla myös kannustava; ”haukkuminen” vähentää hänen mielestään harjoittelua. Negatiivinen palaute on aiheuttanut hänelle jännittämistä soittotunneilla. Hän ei pidä lauolettajaansa vaativana, joten laulaminen tahtoo jäädä häneltä vähäiseksi.

T3 kuuntelee klassista musiikkia ja etenkin pianomusiikkia. Kuunnellut pianokappaleet toimivat hänelle esikuvina ja saavat hänet harjoittelemaan. Soittotunneilta saatu ohjelmisto on yksinomaan klassista musiikkia, ja hän pitää siitä. Jotkut yksittäiset kappaleet voivat tuntua hänestä vastenmielisiltä, jolloin hän soittaa niitä vähemmän tai ne jätetään yhdessä tuumin opettajan kanssa pois. Hän sanoo voivansa vaikuttaa itse soitettavaan ohjelmistoon.

T 4

(pääaine viulu)

Hän on päässyt musiikkiopistoon viuluun 9-vuotiaana ensi yrittämällä. Hän kertoo pyrkineensä omasta aloitteestaan, koska hänen kaverinsakin soitti viulua. Hänen isänsä suhtautui pyrkimiseen epäilevästi. Aiemmin hän on soittanut sekä yksityisesti että kansalaisopistossa yhteensä kolme vuotta pianoa mutta hän ei pitänyt siitä. Hänen kotonaan ei harrasteta musiikkia, ja hän pitääkin vanhempiaan ja sisaruksiaan epämusikaalisina. Hänen vanhempansa pitävät soittamista kuitenkin hyvänä harrastuksena. Yksi hänen siskoistaan on soittanut hieman pianoa yksityisopetuksessa, mutta lopettanut. Muut sisarukset eivät ole kiinnostuneita musiikista. T4 harrastaa myös jumppaa, lenkkeilyä ja lukemista. Musiikkia hän pitää tärkeimpänä harrastuksenaan, koska on harrastanut sitä kauimmin.

T4:n mielestä soittaminen on rentouttavaa, koska soittaessa pääsee irrottautumaan koulusta ja läksyistä. Soittamalla saa omaa aikaa. Toisaalta soittaminen on hänelle myös totuttu tapa. Musiikki on hänelle tärkeä osa elämää, koska hän on harrastanut sitä niin paljon. Soittamisessa hän pitää tärkeänä myös tavoitteita ja uuden oppimista. Lisäksi soittaminen tuo vaihtelua elämään. Soittamista harrastamalla oppii hänen mukaansa pyrkimään päämäärään ja oma-aloitteisuuteen. T4 pitää enemmän itsekseen soittelusta kuin läksykappaleiden harjoittelemisesta. Hän pyrkii soittamaan joka toinen päivä mutta aina ei ennätä sitä tehdä. Aiemmin hän soitti päivittäin. Suuri osa hänen kavereistaan soittaa jotakin soitinta, mutta eivät kaikki. Hän ei osallistu yhteissoittoon eikä haluakaan, koska kokee, etteivät aika ja energia siihen riitä. Yhteissoitosta hänellä on vähän kokemusta aiemmilta vuosilta.

Pianossa T4:llä oli ollut useita eri opettajia, eikä hän jaksanut harjoitella. Viulussa hänellä on ollut sama opettaja koko ajan. Viulutunteja hän pitää hauskoina ja viuluopettajaansa humoristisena. Hänestä on mukava mennä soittotunneille. Opettaja voisi hänen mielestään olla kuitenkin vaativampi ja suhtautua opettamiseen vakavammin. Hän toivoisi saavansa myös enemmän positiivista palautetta. Hyvä opettaja on hänen mukaansa vaativa mutta ymmärtäväinen, jos oppilas ei ole ennättänyt harjoitella. Opettajan tulisi ymmärtää myös epäonnistumiset. Liian lepsu opettaja ei motivoi häntä harjoittelemaan.

T4 on suorittanut viulussa 1/3:n. Hän korostaa erityisesti teoriasuorituksiaan ja niihin ”pänttäämistä”. Hän pitää tutkintoja pohjimmiltaan ihan hyvinä, koska kun on pakko harjoitella, oppii väkisinkin. Hän uskoo, että jos kokeita ei olisi, kukaan ei opiskelisi esim. teoriaa. Hän on erityisen innostunut teoriaopinnoista. T4 on esiintynyt joskus, mutta ei usein. Hän ei pelkää tai inhoa esiintymisiä, eikä koe jännittävänsä niitä. Hän sanoo, että ei esiinny, koska ei halua pyrkiä esille. Mieluiten hän soittaa omaksi ilokseen. Esiintymisten hän uskoo lisäävän harjoittelua, koska ei halua nolata itseään yleisön edessä.

T4 soittaa omaksi ilokseen ilman erityisiä tavoitteita. Hän aikoo lopettaa soittotunnit, jos lukio-opiskelu alkaa tuntua raskaalta. Hän ei aio musiikkialalle, koska menestyy hyvin koulussa, ja uskoo, että musiikkialalla tunnollinen koulunkäynti ja koulumenestys menisivät hukkaan. Hän uskoo soittolevansa kuitenkin itseksensä vielä aikuisenakin.

T4 ei kuuntele erityisemmin mitään musiikkia. Jonkin verran hän on kuunnellut yleisestään musiikkiedustaa tutuksi tullutta klassista musiikkia, koska on ”kivempi kuunnella, kun tietää jotakin säveltäjästä”. Hän inhoaa pop-musiikkia ja ”rämpytystä”, ja sanoo saavansa siitä päänsäryn. Viululla hän soittaa klassista musiikkia, erityylyisiä kappaleita, etydeitä ja harjoituksia. Hän kokee, että opettaja ottaa hänen mielipiteensä huomioon kappaleita valittaessa. Hänestä on mukavaa soittaa paljon ja monipuolisesti, eikä hän niinkään jaksaa keskittyä yksittäisiin kappaleisiin. Ohjelmiston suhteen hänellä ei ole valittamista.

T 5

(pääaine klarinetti)

Hän on päässyt musiikkiopistoon 9-vuotiaana. Hän on pyrkinyt aiemmin useaan kertaan, ainakin pianoon ja huiluun, äidin aloitteesta. Hän valitsi instrumenttikseen klarinetin, koska piti sen äänestä. Aiemmin hän on soittanut pianoa yksityisopettajan ohjauksella n. 4-vuotiaasta asti. T5:n sisarukset eivät soita mitään soittimia. Hänen isoveljensä on soittanut joskus koulussa trumpettia. Äiti soittaa jonkin verran pianoa ja laulaa kuorossa. Vanhemmat käyvät kuuntelemassa musiikkiopiston esiintymisiä. T5 harrastaa aktiivisesti koripalloa ja pesäpalloa sekä lisäksi ratsastusta. Tärkeimpänä harrastuksenaan hän pitää koripalloa.

T5 uskoo, että soittaminen olisi kivaa, jos tuntisi osaavansa. Osaamattomuuden tunne ja liian vaikeat kappaleet vievät hänen soittohalunsa. Hän pitää soittamista periaatteessa hyvänä harrastuksena, jos siihen on aikaa eikä ole muutakaan tekemistä. Osa hänen kavereistaan soittaa, osa ei. T5 soittaa puhallinorkesterissa mutta ei haluaisi käydä siinä. Hän kokee, että orkesterilla on liian paljon harjoituksia ja esiintymisiä. Hänellä ollut useita opettajia. Hän ei osaa kuvailla opettajiaan sen tarkemmin mutta muistaa, että yksi naisopettaja on ollut hänen mielestään hyvä ja mukava. Nykyistä opettajaansa hän kuvaa sanalla ”jämerä”. Hänen mielestään hyvä opettaja soittaa vaihtelevaa ohjelmistoa, ”eikä aina vaan niitä samoja kappaleita”. Hyvä opettaja on myös mukava, osaa neuvoa ja puuttua virheisiin. Huono opettaja soittaa kappaleet vain läpi opettamatta mitään.

T5 sanoo, ettei soita juuri lainkaan kappaleita vaan pelkkiä etydejä ja orkesterikappaleita. Hän pitää etydeistä, koska ne ovat riittävän helppoja, mutta ei haluaisi soittaa orkesteritemmoja. Hän haluaisi soittaa kappaleita, ja etenkin hitaita kappaleita, koska ne ovat hänen mielestään helpompia. Hänellä ei ole muita toivomuksia ohjelmiston suhteen, kuin että kappaleet olisivat riittävän helppoja ja niitä olisi mukava soittaa. Hän ei kuuntele kotona yleensä mitään musiikkia. Joskus matkoilla hän kuuntelee räppiä, eikä missään tapauksessa ainakaan klassista.

T5 kertoo, että soittaminen tahtoo jäädä aina viime tinkaankin ennen soittotuntia, koska hän ei muulloin muista harjoitella. Hän yrittää muistaa harjoitella kotona, kun opettaja käskyy, mutta unohtaa soittamisen usein. Hän kokee harjoittelevansa omasta ja opettajan mielestä aivan liian vähän. Hän on suorittanut 1/3:n. Hän suorittaa tutkintoja velvollisuudentunnosta, ei vapaaehtoisesti. Hän ei oikein osaa kuvailla tutkintotilannetta, koska edellisestä soittotutkinnosta on aikaa. Hän sanoo tutkinnon kuitenkin lisäävän harjoittelua.

T5 esiintyy silloin tällöin. Hän ei kuitenkaan haluaisi esiintyä vaan soittaisi mieluummin omaksi ilokseen. Hän jännittää esiintyä yksin mutta myöntää esiintymisten lisäävän harjoittelua. Hänellä ei ole kokemuksia epäonnistumisista esiintymistilanteissa. Hän aikoo suorittaa 2/3:n ja lopettaa sitten, koska ei jaksa käydä orkesterissa. Hän ei usko harrastavansa musiikkia enää lopettamisen jälkeen vaan hän voi korkeintaan kuvitella soittavansa joskus itsekseen.

P 6

(pääaine kitara)

Hän on soittanut aiemmin yksityisopetuksessa vuoden pianoa, äitinsä toivomuksesta. Sen jälkeen hän on ottanut omasta tahdostaan yksityistunteja kitaransoitossa kahden vuoden ajan. Hän on päässyt musiikkiopistoon toisella yrittämällä 9-luokkalaisena. Hänen pikkusiskonsa soittaa pianoa musiikkiopistossa, muita sisaruksia ei ole. Sisko on myös musiikkipainotteisella luokalla. Vanhemmat eivät soita mitään, mutta äiti olisi aikanaan halunnut soittaa. Vanhemmat käyvät konserteissa ja kannustavat.

P6 pitää urheilua tärkeimpänä harrastuksenaan. Hän pelaa sählyä ja kaukalopalloa useita kertoja viikossa. Kitaraa P6 sanoo soittavansa omaksi ilokseen. Soittaminen on hänestä mukavaa. Hän kuuntelee musiikkia päivittäin. Soittamisen hän uskoo kehittävän sorminäppäryyttä ja samalla oppii lukemaan nuotteja. Hänen mielestään tietoa musiikista tarvitaan myös muussa elämässä, ei vain musiikkiopistossa.

P6 sanoo tietävänsä, että kitaransoittoa pitäisi harjoitella joka päivä, mutta hän ei saa yleensä aikaiseksi soittaa päivittäin. Hänen opettajansa huomauttaa toisinaan, että hänen pitäisi harjoitella enemmän. Hän harjoittelee kitaransoittoa sen verran kuin läksyiltä ja urheiluharrastuksilta jää aikaa. Hänen kaverinsa eivät soita mitään vaan urheilevat. Yhteissoittokokemuksista P6:lle on kertynyt muutaman kuukauden ajan kitarakvartetissa. Hän ei olisi etukäteen halunnut osallistua yhteissoittoon, mutta mentyään mukaan hän on innostunut kvartetisoitosta. Hän kokeilisi mielellään myös kevyen musiikin soittamista (akustisella kitaralla) bändissä, jos saisi koottua mukavan porukan ja hyviä biisejä.

Kitarassa P6:lla on ollut koko ajan sama opettaja, johon hän on tyytyväinen. Opettaja pyytänyt häntä panostamaan soittamiseen vähän enemmän. P6:n mielestä hyvä opettaja osaa opettaa, puuttuu virheisiin suoraan ja kaartelematta ja neuvoo, miten virheitä pitäisi korjata. Hyvä opettaja myös vaatii ja tekee selväksi, kuinka paljon pitää harjoitella. Huono opettaja haukkuu oppilaitaan ja on hirveän tarkka eikä osaa opettaa. P6:n piano-opettaja oli hänen serkkunsa ja näin ollen liian tuttu eli ”löysä”. Hän uskoo, että huono, ymseä opettaja vie soittohalut, etenkin nuorena aloittavilta soittajilta. Hän odottaa innolla ensimmäistä tutkintoaan, joka on tulossa lähiaikoina. Hän uskoo myös osaavansa tutkinto-ohjelmistonsa hyvin. Hän sanoo tutkinnon lisäävän harjoittelun määrää ja laatua. Tutkinnot ovat hänen mukaansa myös tärkeitä päämääriä ja merkkejä edistymisestä. P6:lla ei ole kokemusta esiintymisestä, mutta lähi aikoina hänellä on tulossa esiintymisiä sekä kitarakvartetin kanssa että yksin, tutkinto-

ohjelmaa esittäen. Hän suhtautuu esiintymiseen positiivisesti, hän pitää sitä hyvänä harjoituskseen ja taitona ilmaista itseään.

P6 aikoo jatkaa musiikkiopistossa lukion loppuun asti. Hän uskoo soittelevansa tai säes-televänsä myöhemmin aikuisena useinkin, mutta lähinnä itsekseen. P6 kuuntelee kotona pop- ja viihdemusiikkia. Joskus hän on myös lainannut kirjastosta joitain klassisia levyjä opettajan toivomuksesta. Soittotunneilla soitetaan pääasiassa klassista musiikkia. P6 sanoo pitävänsä klassisesta musiikista, kappaleesta riippuen. Kappaleen pitää hänen mielestään olla riittävän vaikea, jolloin tulee harjoiteltua. Liian helppoja kappaleita hän ei jaksa kauaa harjoitella. Opettaja on ehdottanut, että hän saisi viedä tunnille myös itse valitsemaansa kappaleita, mutta hän ei ole vienyt. Ohjelmistossa on ollut vaihtelun vuoksi myös jonkin verran pop-musiikkia. Hän on tyytyväinen ohjelmistoon. Haluaa soittaa nimenomaan klassista kitaraa, ei sähkökitaraa.

T 7

(pääaine viulu)

Hän on ollut musiikkileikkikoulussa ja osoittautunut musiikillisesti lahjakkaaksi. Äidin aloituksesta hän on pyrkinyt musiikkiopistoon ja päässyt viuluoppilaaksi ensi yrittämällä 7-vuotiaana. Hänellä on kaksi veljeä, jotka eivät soita mitään. Hänen isänsä soittaa sähkökitaraa. Hänen kotonaan on syntetisaattori ja hänen äitinsä osaa soittaa vähän pianoa. Hänen äitinsä käy musiikkiopiston konserteissa ja valvoo kotona jonkin verran harjoittelemista. Vanhemmat odottivat hänestä aiemmin ammattimuusikkoa.

Musiikki on T7:n tärkein harrastus. Lisäksi hän käy tanssitunneilla sekä laulelee ja soittaa itsekseen kitaraa. Koulun musiikkitunneilla hän soittaa bändisoittimia ja laulaa - mutta ei soita viulua. Viulun soittaminen on hänestä mukavaa, mutta myös ikään kuin rutinoitunut tapa. Hän kuuntelee musiikkia paljon, samoin soittaa ja laulaa paljon. Musiikkiopisto on hänen mielestään kuin toinen koulu, jossa oppii paljon. Hänen kaverinsa eivät soita mutta ovat jonkin verran uteliaita viulunsoiton suhteen. Hän on soittanut satunnaisesti jousiorkesterissa ja viulutriosissa. Hän sanoo pitäneensä orkesterisoitosta.

T7 on ollut koko ajan samalla opettajalla. Musiikkileireiltä hänellä on kokemusta myös useista eri opettajista, joihin kaikkiin hän on ollut tyytyväinen. Hyvä opettaja on hänen mielestään tarpeeksi vaativa ja kannustava. Opettajan täytyy ymmärtää oppilastaan, jotta opetustilanne toimii. Hänen mielestään huono opettaja ei näe mistä oppilaan ongelmat tai virheet johtuvat vaan yrittää ainoastaan soittaa malliksi. Hän kertoo soittavansa yleensä joka toinen päivä. Ennen konserttia hän kuitenkin harjoittelee joka päivä. Hän sanoo tietävänsä, että pitäisi harjoitella enemmän. Myös hänen opettajansa pyytää häntä toisinaan soittamaan enemmän. Hän soittaa mielialan mukaan: toisinaan hän vain soittaa hetken, toisinaan hän harjoittelee tosissaan kauemminkin.

T7:n mielestä tutkinnot ovat hyviä välietappeja. Ne aiheuttavat paineita, mutta sopivasti, ja motivoivat harjoittelemaan. Hänellä on tutkinnoista positiivisia kokemuksia. Hän on saanut hyvää palautetta, mutta ei suorittaisi tutkintoja, elleivät ne olisi ”pakollisia”. Tällä hetkellä hän harjoittelee 3/3:n ohjelmistoa. Hän on esiintynyt usein. Ennen esitystä hänellä on paineita ja hän pelkää virheitä, mutta useimmiten hän kokee jälkeensä onnistuneensa. Hän saa yleensä esiintymisistään positiivista palautetta. Esiintyminen pakottaa hänet harjoittelemaan. Aiemmin hän esiintyi myös koulun juhlissa.

T7 kuuntelee kaikenlaista nuorten musiikkia, metallia ja poppia jne., mutta ei klassista, kansanmusiikkia tai jazzia. Koulun musiikkituntien bändisoitto-ohjelmisto on hänelle

hyvinkin mieleistä ja hän on vienyt itse tunnille haluamiaan kappaleita. Viulutunneilla opettaja päättää soitettavat kappaleet, jonkin verran hän voi myös itse valita, mitä alkaa harjoitella. Hän on ollut tyytyväinen viulutuntien ohjelmistoon eikä halua vaikuttaa siihen tai muuttaa sitä. Hän voisi kuvitella kokeilevansa viulua myös joskus bändisoitossa. Tavoitteitaan viulunsoiton suhteen hän ei ole erityisemmin miettinyt. Hän uskoo kuitenkin suorittavansa I-kurssin. Opettajan mielestä hän voisi tähdätä ammattilaiseksi, mutta hänellä itsellään ei ole vielä minkäänlaisia tulevaisuudensuunnitelmia. Hän luulee kuitenkin soittlevansa itseksensä tai olevansa ainakin jollain lailla musiikin kanssa tekemisissä vielä aikuisiässäkin, vaikkei opiskelisiakaan ammattimuusikoksi.

P 8

(pääaine piano)

Hän on päässyt musiikkiopistoon 9-vuotiaana ensimmäisellä yrityksellä. Sitä ennen hän on soittellut itseksensä kotona pianoa ja ollut innostunut. Musiikkiopistoon hän on pyrkinyt isänsä aloitteesta ja valinnut itse soittimekseen pianon. Hänen isoveljensä on soittanut sähkökitaraa musiikkiopistossa mutta lopettanut. Pikkusisarukset soittavat kotona pianoa. P8:n isä on opiskellut kitaransoittoa ja tämä soittaa myös pianoa. Äiti on opiskellut puolestaan laulua. Molemmat vanhemmista ovat esiintyneet julkisestikin. Vanhemmat osallistuvat seurakunnan toimintaan muusikkoina. He käyvät kuuntelemassa musiikkiopiston konsertteja ja patistavat poikaansa harjoittelemaan.

Musiikki on P8:n tärkein harrastus. Hän soittaa koulussa kitaraa ja rumpuja ja on keittänyt bändisoittoa kavereitten kanssa vapaa-ajalla. Hän myös säveltää kotona omia kappaleita, mutta hänellä ongelmia nuotintamisen kanssa, koska hän ei ole saanut opiskeltua musiikin teoriaa. Lisäksi hän käy kuntosalilla.

P8 sanoo pitävänsä soittamisesta. Hän pitää soittamista itselleen luontevana ja kokee osaavansa tehdä sitä parhaiten. Musiikki merkitsee hänelle paljon: hän soittaa joka päivä jotain soitinta ja hän kuuntelee paljon musiikkia. Musiikki kuuluu hänen jokaiseen päiväänsä. Soittaminen on hänen mielestään hauskaa ja soittaessa oppii uusia asioita. Hän uskoo soittoharrastuksen myös parantavan koulun käyntiä. Suurin osa P8:n kavereista soittaa jotain soitinta, joko musiikkiopistossa tai itseksensä. Mahdollisuutta yhteissoittoon ei ole hänelle järjestetty koskaan musiikkiopiston puolelta. Hän on kuitenkin yrittänyt harrastaa bändisoittoa vapaa-ajalla. Hän toivoisi enemmän bändiharjoitusta myös musiikkiopistossa.

P8 on pyrkimässä musiikkilukioon ja toivoo voivansa vaihtaa pop-jazz-osastolle. Hänen tavoitteenaan on suorittaa peruskurssit musiikin teoriasta ja sen jälkeen hän haaveilee pyrkimisestä konservatorioon. Hän tähtää mahdollisesti ammattilaiseksi, mutta tarkempia suunnitelmia hänellä ei vielä ole. Hän uskoo kuitenkin olevansa musiikin kanssa tekemisissä vielä aikuisenakin.

P8 kuuntelee enimmäkseen heavy rockia, mutta myös muunlaista musiikkia. Nytkin hän on alkanut pitää jazzista. Hän soittaa itseksensä pop-jazz-musiikkia, mutta soittotunneilla soitetaan klassista musiikkia. Hänen soittotuntiansa piano-ohjelmistoon on kuulunut pari klassista jazz-kappaletta. Hän haluaa soittaa sekä klassista että kevyttä musiikkia. Opettaja määrää soittotuntien ohjelmiston. Hän on itsekin tehnyt joskus ehdotuksia soitettavien kappaleiden suhteen. Jotkut ehdotukset ovat menneet läpi mutta yleensä opettaja päättää soitettavat kappaleet. Muutoin hänellä ei ole valittamista klassisten kappaleiden suhteen. P8:lla on ollut koko ajan sama opettaja pianonsoitossa. Hänen oma opettajansa osaa hänen mielestään opettaa hyvin ja puuttua virheisiin. Hyvä opettaja osaa P8:n mukaan opettaa hyvin ja ymmärtää oppilas-

ta. Huono opettaja valittaa pienistäkin virheistä. Hyvän opettajan täytyy kestää virheet ja neuvoo rauhallisesti.

P8 sanoo harjoittelevansa kotona, jos opettaja niin käskee. Aina hän ei oikein jaksa harjoitella mutta toisinaan hän taas innostuu. Hän kertoo harjoittelevansa silloin, kun ei ole muuta tekemistä. Jos hän on väsynyt, hän ei viitsi harjoitella, mutta hän sanoo tietävänsä, että silloinkin pitäisi. Hän uskoo harjoittelevansa liian vähän. Hänen opettajansa huomauttelee hänelle harjoittelemisesta, mutta harjoittelu unohtuu. Toisinaan hän harjoittelee keskittyneesti, toisinaan taas soittelee esim. vanhoja kappaleita läpi. Hän osaa soittaa myös soitinmerkeistä.

Tutkinnot ovat P8:n mielestä hyviä osaamisen mittareita. Hän tietää, että tutkintoja suorittamalla voi päästä eteenpäin, jatko-opintoihin. Hän myös myöntää, ettei ole suorittanut tutkintoja vähään aikaan. Hän ei ole käynyt moneen vuoteen teoriatunneillakaan ja katuu sitä nyt. Hän uskoo, että suorittaisi tutkintoja, vaikka ne olisivat vapaaehtoisia. Tutkinnot lisäävät hänen mukaansa harjoittelua. Hän pitää esiintymisistä, ne ovat hänen mielestään esimakua oikeista konserttiesiintymisistä. Hän kertoo esiintyvänsä silloin tällöin musiikkiopiston konserteissa. Hän on esiintynyt myös koulun konserteissa bändin kanssa. Hän sanoo haluavansa esiintyä myös vapaaehtoisesti.

T 9

(pääaine sello)

Hän on aloittanut sellonsoiton 5-vuotiaana, päästyään musiikkiopistoon ensi yrittämällä. Soittimen on valinnut hänen äitinsä. Hänen sisaruksistaan viisi opiskelee musiikkiopistossa. Hänen isänsä soittelee kotona pianoa ja kanteletta ja äitikin on harrastanut lapsena pianonsoittoa. Kotona lauletaan ja kaikki soittavat pianoa. Äiti kuljettaa lapsiaan soittotunneille - eikä anna lopettaa soittamista. Vanhemmat käyvät kuuntelemaan lastensa esiintymisiä musiikkiopiston konserteissa.

Musiikki on T9:n tärkein harrastus. Hän harrastaa jonkin verran myös liikuntaa ja ratsastusta sekä soittelee itsekseen kotona pianoa. Hän sanoo pitävänsä soittamisesta, ainakin vähän. Mutta hän ei pidä soittotunneilla käymisestä. Hänen kavereistaan osa soittaa ja osa ei. Hän soittaa säännöllisesti kahdessa jousiorkesterissa sekä jousikvartetissa. Hän pitää yhteissoitosta paljon enemmän kuin yksin soittamisesta. Hän toivoo, että yksityistunteja olisi vähemmän ja yhteissoittoa paljon. Hän kuuntelee vain klassista musiikkia levyiltä ja radiosta. Soittotunneilla hän soittaa yksinomaan klassista musiikkia. Hän pitää klassisesta musiikista mutta opettajan antamat kappaleet ovat hänen mielestään tylsiä. Hän ei ole kuitenkaan valittanut asiasta opettajalleen, eikä hän ole ehdottanut omia, mielisempia kappaleita.

T9 on suorittanut 2/3:n. Hän ei pidä tutkinnoista eikä suorittaisi niitä, ellei olisi pakko. Tutkintotilanteista hänellä ei ole ikäviä kokemuksia, mutta toisaalta hän ei ole saanut minkäänlaista palautetta keneltäkään tutkintojensa jälkeen. Tutkinto on hänelle kuitenkin sillä lailla motivoiva päämäärä, että tutkinnon suorittamisen jälkeen hän on taas innostuneempi soittamaan. Musiikin teoriassa hän on suorittanut perusasteen pakolliset tutkinnot. Hän ei ole erityisen innostunut teoriasta mutta pitää sitä hyödyllisenä ja opiskelisi sitä, ainakin vähän, myös vapaaehtoisesti. Hän esiintyy silloin tällöin yksin. Yhtyeiden kanssa esiintymisiä on melko säännöllisesti. Hän ei pidä yksin esiintymisestä eikä haluaisi esiintyä vapaaehtoisesti. Yhtyeen kanssa esiintyminen ei häntä kuitenkaan haittaa. Toisinaan hän on kieltäytynyt esiintymästä yksin, jos hän on kokenut, ettei esityskappale ole valmis.

Sellossa T9:llä on ollut kaksi opettajaa, pianossa yksi. Kaikki hänen opettajansa ovat olleet hänen mielestään ”lepsuja” eivätkä ole osanneet opettaa. Hänen molemmat sello-

opettajansa ovat laiminlyöneet usein oppituntien pitämisen, ja nykyinen opettaja antaa tylsiä kappaleita. Hänen mielestään hyvä opettaja puuttuu virheisiin ja neuvoa sekä antaa mukavia kappaleita. Hyvä opettaja on itsekin hauska ja mukava, ja mieluiten nainen. Huono opettaja haukkuu, jos oppilas ei osaa. ”Lepsuissa” opettajissa on toisaalta se hyvä puoli, että ei tarvitse harjoitella eikä osata niin hyvin. T9 kertoo harjoittelevansa toisinaan vain juuri tuntia edeltävänä päivänä. Joskus hänen taas tulee soitettua melkein joka päivä. Ennen tutkintoa hän sanoo harjoittelevansa ahkerammin. Omasta mielestään hän ei harjoittele riittävästi, mutta toisaalta oma opettaja ei ole myöskään koskaan huomauttanut harjoittelun määrästä.

T9 aikoo suorittaa 3/3:n ja lopettaa soittamisen sen jälkeen. Hän pohtii kuitenkin, että lopettamispäätös saattaa harmittaa vielä myöhemmin. Hän ei kuitenkaan usko enää aikuisena soittavansa mitään soitinta, korkeintaan kuuntelevansa musiikkia ja ehkä soittelevansa pianoa. Sellonsa hän aikoo myydä pois. Soittamisessa on hänen mielestään mukavaa osaamisen tunne. Soittaminen on paljolti myös totuttu tapa; kun sen on aloittanut nuorena, sen tilalle ei tahdo keksiä mitään tekemistä. Selloa kannattaa kuitenkin soittaa siksi, että pääsee soittamaan orkesteriin.

P 10

(pääaine rummut, pop-jazz –linja)

Hän on päässyt 6. luokalla rumpuoppilaaksi musiikkiopistoon. Sitä ennen hän on soittanut rumpuja vuoden yksityisopettajan johdolla. Hän on päässyt sisään toisella yrittämällä, ensimmäisellä kerralla hän on hakenut sähkökitaraan. Alun perin hän on innostunut soittamisesta bändikurssilla. Hänen isoveljensä (ainoa sisarus) on soittanut aiemmin alttorvea ja pianoa mutta lopettanut soittamisen, ja tekee nykyisin tietokonemusiikkia. Äiti harrastaa laulamista ja on opiskellut nuorena musiikkiopistossa viulua ja pianoa. Kotona kuunnellaan musiikkia ja vanhemmat käyvät jonkin verran konserteissa sekä kuuntelemassa poikansa esiintymisiä musiikkiopistolla. Äiti on musiikkiopiston kannatusyhdistyksen puheenjohtaja.

P 10 soittaa itseksensä kotona kitaraa ja tekee tietokoneella omaa musiikkia. Musiikki on hänelle yhtä tärkeä harrastus breakdancen kanssa. Hän harrastaa breakdanea monta kertaa viikossa. Soittaminen on hänen mielestään hauskaa. Hän on sitä mieltä, että jos on musiikallinen, kannattaa käyttää lahjojaan. Musiikki merkitsee hänelle jonkinlaista elämäntyylä tai –tapaa. Hänen kaverinsakin soittavat mutta eivät musiikkiopistossa. Koulussa hänellä on musiikki valinnaisaineena ja hän soittaa musiikintunneilla bändissä. Hän kertoo, ettei opi siellä varsinaisesti mitään uutta mutta pitää koulun bändisoittoa ihan hyvänä harjoituksena.

P 10 soittaa sekä musiikkiopiston bändissä opettajan johdolla että omassa bändissä kavereiden kanssa. Oman bändin kanssa soittaminen on hänen mielestään itsenäisempää kuin soittaminen musiikkiopiston bändissä. P 10 kertoo, että omassa bändissä soitetaan sekä omia että muiden kappaleita. Omat biisit tehdään yhdessä. Tai jollakulla on jokin idea, jota lähdetään yhdessä kehittämään tai annetaan toisille ohjeita, mitä tulisi soittaa. Hän tekee oman bändin biiseihin myös sanoituksia sekä bassokulkuja. Musiikkiopiston bändissä opettaja ohjaa ja soittaa tarvittaessa puuttuvia soittimia. Bändissä soitetaan hänen mukaansa lähinnä omaksi iloksi mutta tehdään myös tarvittaessa keikkoja.

P 10 on suorittanut 2/3:n ja edistynyt nopeasti. Hän pitää tutkintoja hyödyllisinä ja mukavina sekä tärkeinä tavoitteina soitonopiskelussa. Hän haluaisi suorittaa tutkintoja, vaikka ne eivät olisi pakollisia. Hän esiintyy melko usein ja pitää esiintymisestä. Esiintymiset ovat aina bändin kanssa, ei yksin. Hän on ollut kahdella opettajalla ja pitänyt kummastakin. Molemmat opettajat ovat olleet hänen mielestään mukavia, ja jälkimmäisellä on myös jonkin verran

huumorintajua. Hyvä opettaja on rento, huono opettaja on ankara ja rankaisee esim. myöhästelystä. P 10 unohtaa nimittäin toisinaan mennä soittotunnille.

Hän soittaa joka päivä vähintään 15 minuuttia mutta ei aina välttämättä soittoläksyjä. Lisäksi hän soittaa bänditreeneissä. Hän harjoittelee omasta mielestään riittävästi, eikä opettajakaan ole huomauttanut harjoittelusta. Jos jokin harjoitus jää häneltä joskus harjoittelematta, se tulee kuitenkin myöhemmin harjoiteltua, viimeistään soittotunnilla. Hän kuuntelee etupäässä jazzia, funkya, rappia ja rockia. Hän kertoo pääsevänsä bändeissä soittamaan kuta-kuinkin haluamaansa musiikkia. Musiikkiopistonkin bändissä soittajat saavat ehdottaa soitettavia kappaleita, ja jos opettaja antaa valmiin kappaleen, hän kysyy soittajien mielipidettä.

Hän on suorittanut teoriassa 1/3:n. Hän pitää teorian opiskelua hyödyllisenä mutta ei ehkä opiskelisi teoriaa vapaaehtoisesti. Hän ei ole miettinyt eikä suunnitellut tulevaisuutta. Hän pitää soittamisen lopettamista kuitenkin jotenkin outona ajatuksena. Hän saattaa yrittää 3/3:n jälkeen vaihtaa soitinta. Myöskään musiikki ammattina ei ole poissuljettu. Joka tapauksessa hän uskoo soittavansa aikuisenakin, ainakin itsekseen.